

Sabatha Catoia Dias

**ENTRE ECOS E TRAVESSIAS:  
UM OLHAR PARA O *ATO DE LER* NO PROCESSO DE  
EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Catoia Dias, Sabatha

Entre ecos e travessias: um olhar para o *ato de ler* no  
processo de educação em linguagem na esfera escolar /  
Sabatha Catoia Dias; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti  
Rizzatti – Florianópolis, SC, 2016.

561 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa  
de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Ato de ler. 3. Encontro. 4. Educação  
para leitura. 5. Aula de Língua Portuguesa com o/a partir  
do livro didático. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Linguística. III. Título.

Sabatha Catoia Dias

**ENTRE ECOS E TRAVESSIAS:  
UM OLHAR PARA O *ATO DE LER* NO PROCESSO DE  
EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de maio de 2016.

---

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Nilcéa Pelandré, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Rosângela Pedralli, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Josa Coelho da Silva Irigoite, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Adair Bonini, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico esta tese à pessoa que sonhou e desejou comigo este estudo e agora me assiste do lado de lá: minha amada mãe, Hilda (*in memoriam*).



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo discernimento e pela fé constante no amanhã.

Aos colegas de Grupo de Pesquisa que me acompanharam neste percurso acadêmico, com quem me *encontro* constantemente e cujas vozes me constituem. Em especial, à amiga Eloara pela parceria nas idas e vindas a campo de pesquisa.

À minha irmã, Samanta, pelo apoio e pelas palavras de incentivo e de carinho nas horas oportunas, e à minha mãe, Hilda, pelo amor incondicional conferido a mim em vida.

Aos professores constituintes da banca, Dra. Nilcéa Pelandré, Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo, Dra. Rosângela Pedralli, Dra. Josa Coelho da Silva Irigoite, Dr. Adair Bonini, bem como aos suplentes Dra. Simone Lesnhak e Dr. Atílio Butturi Júnior, pela disponibilidade.

À Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e à escola campo de pesquisa, pela autorização a mim conferida a fim de levar a termo o estudo.

Às professoras participantes de pesquisa, por permitirem minha vivência no espaço da sala de aula.

Aos alunos e às profissionais com quem interagi durante o período de geração de dados, pela generosidade.

À professora e orientadora Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, pelos anos de convivência, pelo ensino paciente, pelo olhar atencioso e, acima de tudo, pelo acolhimento que, em muitos espaços acadêmicos, parece ainda distante.



E és também o que terás perdido.  
(Jorge Luis Borges)



## RESUMO

Este estudo tem como tema *leitura*, entendida como *encontro* de palavras, como processo de compartilhamento de sentidos em inter-relações humanas instituídas por *gêneros do discurso*, no âmbito da cultura e da história. O objetivo da pesquisa é compreender o espaço para processos de ensino e de aprendizagem que tomem o *ato de ler* pela via do *encontro* em se tratando do trabalho de professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental em escola pública situada em Florianópolis, pertencente à rede de ensino do estado de Santa Catarina, considerando o uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático na implementação da disciplina. Assim, o estudo é levado a termo para responder à seguinte questão geral de pesquisa, em seus desdobramentos internos: **Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o *ato de ler* pela via do *encontro*? Em os havendo, como se configuram? Em não os havendo, o que se coloca em seu lugar?** Para responder a tal questão e atender ao objetivo, assumindo-se como metodologia de análise *Diagrama Integrado* decorrente de *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), discutem-se dados gerados por meio de *entrevistas e rodas de conversas* realizadas com duas professoras e sete alunos participantes de pesquisa, além de *pesquisa documental e observação de aulas* em duas turmas dos mencionados anos. O aporte teórico delineado para tratamento do tema ancora-se em teorizações de Vigotski (2007 [1978]), no campo da psicologia da linguagem, que focalizam a relação entre *intrassubjetividade* e *intersubjetividade*; postulados bakhtinianos (2010 [1920/24]), na área da filosofia da linguagem, acerca do *ato responsável*; e de estudos do *letramento*, na antropologia da linguagem, com base sobretudo no pensamento de Street (1984; 1988; 2003), Barton (1994), Hamilton (2000) e Heath (2001 [1982]). Em se tratando da análise dos dados, infere-se estarem a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a *leitura*, em sentido estrito, em uma *ecologia* a requerer novas ingrediências para o *encontro* de palavras, haja vista a prevalência de ações prototípicas voltadas para o ensino de conhecimentos *gramaticais taxionômicos* e *normativos*, conhecimentos estes que orientam o uso do livro didático em sala de aula, em uma dissociação com a inserção cronotópica dos alunos. O estudo problematiza a lógica sob a qual se consolida a presença do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa em que a educação para a leitura tem

lugar, sinalizando para a importância de discussões sobre a atuação da Universidade nos processos de formação inicial e continuada de profissionais da área da Língua Portuguesa, a fim de que as ações escolares abram espaços à educação para a *infuncionalidade*, com vistas à uma formação humana integral, considerando a necessidade de agudização da criticidade em tempos atuais, desafio para a educação em linguagem, nesta tese sob a ênfase das complexas relações que professores e estudantes estabelecem com o livro didático, tomado como *artefato* de destaque na *esfera escolar* sob o endosso institucional.

**Palavras-chave:** Ato de ler. Encontro. Educação para leitura. Aula de Língua Portuguesa com o/a partir do livro didático. Dissociação cronotópica.



## ABSTRACT

This study has as theme *reading* understood as *encontro* of words as a process of sense sharing in human interrelations established by *discourse genres* in the field of culture and history. The objective of the research is to comprehend the space for teaching and learning processes that take the *act of reading* by the *encontro* perspective in what concerns Portuguese teachers work in the final years of Elementary Education in public school located in Florianópolis, belonging to the state network education of Santa Catarina, considering the more effective or less effective use of the textbook in the implementation of the subject. Therefore the study is executed to answer the general research question in its internal developments: **Are there spaces – in the teachers proposals based more effectively or less effectively in the textbook of Portuguese language - for teaching and learning processes that consider the *act of reading* by the *encontro* perspective? If there are, how are they configured? If there are not, what stands in its place?** To answer this question and attend the goal, taking as analysis methodology *Integrated Diagram* resulting from *conceptual symposium* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), data generated through *interviews* and *conversation circles* with two teachers and seven students research participants, as well as *documentary research* and *classes observation* in two classes of the mentioned years are discussed. The theoretical framework outlined to issue treatment is based in theorizing of Vigotski (2007 [1978]), in the field of the psychology of language, focusing the relationship between *intrassubjectivity* and *intersubjectivity*; Bakhtin postulates (2010 [1920/24]) in the area of language philosophy, basing the *responsible act*; and *literacy studies*, in the language anthropology, based mostly in thought of Street (1984; 1988; 2003), Barton (1994), Hamilton (2000) and Heath (2001 [1982]). In what concerns the data analysis, it is inferred that the Portuguese class, in the broad sense, and *reading*, in the strict sense, in an *ecology* that requires new ingredients for the *encontro* of words, given the prevalence of prototypical actions aimed to *taxonomic* and *normative grammatical* knowledge teaching, knowledge that guide the use of the textbook in the classroom, in a dissociation with students *cronotopic*. The study questions the logic under which is consolidated the presence of the textbook in Portuguese classes in which education for *reading* takes place, signaling the importance of discussions on the University role in the initial and continuing formation processes of professionals in the Portuguese language area, aiming that

the school actions open spaces to education for *infunctionality* with a view to an integral human formation, considering the need for intensification of criticality in current times, challenge for education in language, in this thesis under the emphasis of the complex relationships that teachers and students establish with the textbook, taken as prominent *artifact* in the *school sphere* under the institutional endorsement.

**Keywords:** Act of reading. Encontro. Reading education. Portuguese language class with the/from the textbook. Cronotopic dissociation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama Integrado – Parte I.....	149
Figura 2 – Diagrama Integrado – Parte II .....	150
Figura 3 – Plural dos substantivos compostos .....	170
Figura 4 – Prova de Português aplicada no nono ano .....	174
Figura 5 – Parte da prova de Português aplicada no sétimo ano.....	177
Figura 6 – Trabalho com gênero ‘conto’ na turma de nono ano .....	180
Figura 7 – Parte da prova de Português aplicada na turma 701 .....	207
Figura 8 – Uso de ‘g’ e ‘j’ .....	209
Figura 9 – Atividades sobre ‘oração subordinada substantiva’ .....	216
Figura 10 – Atividades sobre ‘sujeito e predicado’ .....	227
Figura 11 – Sumário do livro didático utilizado na turma 905 .....	232
Figura 12 – Atividade de leitura e interpretação textual no livro didático .....	236
Figura 13 – Exercícios sobre ‘estrutura e formação de palavras’ no livro didático .....	240
Figura 14 – Proposta de produção de texto no livro do sétimo ano .....	243
Figura 15 – Primeiras leituras realizadas na turma 701 no ano letivo de 2015 .....	260
Figura 16 – Atividade com ‘letra de música’ na turma 701 .....	265
Figura 17 – ‘Conto’ trabalhado na turma 701 .....	267
Figura 18 – Texto “Emília no país da gramática” trabalhado na turma 701 .....	271
Figura 19 – Atividade sobre ‘advérbio’ .....	286
Figura 20 – Primeira produção textual realizada na turma 905 .....	293
Figura 21 – Primeira parte do estudo do gênero ‘reportagem’ .....	309
Figura 22 – Proposta de produção do gênero ‘reportagem’ .....	314
Figura 23 – Discurso citado nos textos jornalísticos.....	319
Figura 24 – Acentuação dos ditongos.....	322
Figura 25 – ‘Poema’ intitulado “Pelo sonho é que vamos” .....	332
Figura 26 – ‘Conto’ intitulado “Felicidade clandestina” .....	338
Figura 27 – Estudo do texto “Felicidade clandestina” .....	340
Figura 28 – Texto intitulado “Armas contra os maus-tratos” .....	344
Figura 29 – Diferenças entre ‘notícia’ e ‘reportagem’ .....	345
Figura 30 – Livro de ‘poemas’ lido na turma 701 .....	349
Figura 31 – Livro de ‘contos’ distribuído na turma 905 .....	354
Figura 32 – Passo-a-passo para produção de ‘reportagem’ .....	362



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas sobre ‘leitura’ e ‘livro didático’ realizadas entre 1998 e 2015.....	34
Quadro 2 – Pesquisas acadêmicas sobre ‘livro didático de Língua Portuguesa’ realizadas entre 1998 e 2015.....	38
Quadro 3 – Histórico do Programa Nacional do Livro Didático.....	44
Quadro 4 – Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Portuguesa .....	58
Quadro 5 – Conteúdos programáticos nas aulas de Português da turma de sétimo ano .....	158
Quadro 6 – Conteúdos programáticos nas aulas de Português da turma de nono ano .....	159
Quadro 7 – Conteúdos programáticos para o sétimo ano em 2015 .....	246
Quadro 8 – Conteúdos programáticos para o nono ano em 2015 .....	247



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por área de ensino.....	132
Tabela 2 - Resultados no Ideb.....	133
Tabela 3 - Resultado no Enem.....	134





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: HISTORIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
1.1 HISTÓRICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) .....	43
1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): FUNCIONAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO .....	53
<b>2 OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA À LUZ DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL: UMA RETOMADA DE JÁ-DITOS EM NOME DO TRAÇADO DO ‘ESTADO DA ARTE’ .....</b>	<b>65</b>
<b>3 ATO DE LER SOB UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL: A ESCRITA INSTITUINDO RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....</b>	<b>83</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE SUJEITO: IMPLICAÇÕES EM SE TRATANDO DO ATO DE LER .....	87
3.2 CONCEPÇÕES DE GÊNEROS DO DISCURSO, ENUNCIADO E TEXTO: O ENCONTRO ENTRE O ATO DE LER E O ATO DE ESCREVER .....	102
3.3 ATO DE LER TOMADO EM SUAS DIMENSÕES INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA .....	111
<b>4 O MERGULHO EM CAMPO: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA .....</b>	<b>125</b>
4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO .....	126
4.2 A FORMALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO ESTUDO E A DESCRIÇÃO DE CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	128
4.2.1 <i>Caracterização da escola como campo de estudo e breve                 descrição dos participantes de pesquisa.....</i>	<i>131</i>
4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: DIÁLOGO COM ESTUDOS ETNOGRÁFICOS .....	137
4.3.1 <i>Rodas de conversa: interagindo com professores e alunos .....</i>	<i>138</i>
4.3.2 <i>Observação participante com notas de campo: experienciando a                 rotina das aulas de Língua Portuguesa .....</i>	<i>141</i>
4.3.3 <i>Entrevistas: um exercício de encontro da palavra outra e da                 outra palavra .....</i>	<i>143</i>
4.3.4 <i>Pesquisa documental: finalizando o trabalho.....</i>	<i>145</i>
4.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	147

## **5 APÓS O MERGULHO, A EMERSÃO: EM BUSCA DE ENCONTROS DA PALAVRA OUTRA E DA OUTRA PALAVRA .153**

5.1	ENSINO DE PORTUGUÊS NA <i>ESFERA ESCOLAR</i> : OLHARES FOCADOS NOS RECURSOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	155
5.1.1	<i>Especificidades das relações cronotópicas: imbricamento de tempo-espaço no campo em estudo .....</i>	160
5.1.2	<i>A aprendizagem dos objetos culturais foco do ato de dizer: particularidades do processo de apropriação conceitual .....</i>	196
5.1.3	<i>A entrada do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa: uma discussão sobre a linearização no uso desse artefato.....</i>	223
5.2	VIVÊNCIAS COM TEXTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS: O ESPAÇO CONFERIDO AO <i>ENCONTRO</i> DE PALAVRAS VIA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA .....	256
5.3	LIVRO DIDÁTICO NO ÂMBITO DA AULA DE PORTUGUÊS: RELAÇÕES DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM O ARTEFATO .....	296
5.4	DA AÇÃO AO ATO RESPONSÁVEL: PRENÚNCIOS DE CAMINHOS OUTROS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM.....	329
5.4.1	<i>Do normativismo à textualização: atenção aos textos em gêneros do discurso inscritos no livro didático de Língua Portuguesa .....</i>	330
5.4.2	<i>Do teoreticismo para o mundo da vida: o contato com obras literárias em ambas as classes escolares.....</i>	347
5.4.3	<i>Da redação à produção textual escrita: encaminhamentos relativos ao ato de escrever.....</i>	357
5.4.4	<i>Espaços institucionais e historicidade dos alunos em favor do trabalho escolar com textos em gêneros do discurso .....</i>	366
5.5	<i>ENCONTRO</i> DE PALAVRAS EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM PARA ALÉM DA FUNCIONALIDADE MERCADOLÓGICA .....	373

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....403**

## **REFERÊNCIAS .....419**

## **APÊNDICE A – Estudos sobre livro didático de Língua Portuguesa (base: Banco de Teses e Dissertações da Capes).....435**

## **APÊNDICE B – Dados estatísticos do Programa Nacional do Livro Didático.....483**

## **APÊNDICE C – Projeto de curso de extensão .....485**

APÊNDICE D – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa para professores participantes de pesquisa.....	495
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores participantes de pesquisa.....	497
APÊNDICE F – Questionário aplicado com professores participantes de pesquisa.....	499
APÊNDICE G – Eixos para <i>roda de conversa</i> com professores participantes de pesquisa.....	501
APÊNDICE H – Eixos para <i>entrevista</i> com SHP. ....	503
APÊNDICE I – Eixos para <i>entrevista</i> com GRF. ....	507
APÊNDICE J – Eixos para <i>entrevista</i> com alunos da turma 701..	511
APÊNDICE K – Eixos para <i>entrevista</i> com alunos da turma 905.	515
APÊNDICE L – Eixos para <i>roda de conversa</i> com alunos da turma 701.....	519
APÊNDICE M – Eixos para <i>roda de conversa</i> com alunos da turma 905.....	523
APÊNDICE N – Eixos para <i>entrevista</i> com orientadora educacional .....	527
APÊNDICE O – Eixos para <i>entrevista</i> com coordenadora do laboratório de Língua Portuguesa .....	529
APÊNDICE P – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido aos pais ou responsáveis.....	531
APÊNDICE Q – Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos participantes de pesquisa.....	535
ANEXO A – Autorização da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.....	537
ANEXO B – Planta da escola campo de pesquisa .....	539
ANEXO C – Diagrama Integrado.....	541
ANEXO D – Planejamento anual do sétimo ano para o ano letivo de 2015.....	543
ANEXO E – Planejamento anual do nono ano para o ano letivo de 2015.....	549

**ANEXO F – Planejamento anual do sétimo ano respectivo ao ano  
letivo de 2006 .....555**

**ANEXO G – Planejamento anual do nono ano respectivo ao ano  
letivo de 2006 .....559**

## INTRODUÇÃO

A *leitura*, compreendida como prática social, é constitutiva do contexto grafocêntrico (FISCHER, 2006) que tende a delinear as sociedades atuais, considerando que cada vez mais inúmeras interações humanas são/estão sendo instituídas por meio de textos escritos em distintos *gêneros do discurso* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Tanto a vida em comum quanto a vida privada estão crescentemente mais relacionadas à *cultura escrita*<sup>1</sup>, que tem caracterizado diversas *esferas da atividade humana*, constituindo instrumento-chave da organização social, conforme aponta Britto (2012). Nesse sentido – em que pesem problematizações que se possa apresentar a isto – têm se tornado imposição objetiva o alfabetismo, a proficiência<sup>2</sup> em leitura e escrita por parte dos sujeitos imersos nesse contexto, a fim de se inserirem em tais distintas *esferas da atividade humana*, de modo a operar com referenciais que se constituem na tradição da escrita (BRITTO, 2012), compreendendo a realidade natural e social e promovendo modificações individuais e coletivas, tanto em âmbito mais imediato, correspondente aos usos funcionais dessa mesma modalidade, quanto no que diz respeito à formação cultural mais ampla, caracterizada pelas objetivações humanas que ganharam o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]).

É flagrante como o avanço da tecnologia, no século XX, fez crescer substancialmente a disponibilidade de textos, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral da língua, especialmente em meios digitais. Ocorre que essa multiplicação de materiais escritos e esse desenvolvimento dos meios de comunicação definem hoje uma sociedade cujas normas e espaços são administrados e estabelecidos em boa medida pela escrita (BRITTO, 2003). Assim, nesse contexto, faz-se imprescindível a condição de leitores proficientes por parte dos sujeitos a fim de se inserirem em *esferas da atividade humana* também distintas das

---

<sup>1</sup> Tomamos *cultura escrita*, tal qual Britto (2012), como um modo de organização e de produção social fundamentado na modalidade escrita da língua.

<sup>2</sup> Nossa remissão ao conceito de *proficiência* implica as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva que serão pontuadas neste estudo. Tomamos, pois, *proficiência* para além de sua conotação subjetivista internalista, usando o termo com as implicações de *apropriação* de saberes agenciados nas *práticas de leitura* situadas.

suas, e se moverem socialmente<sup>3</sup>. Conforme assinala Britto (2003, p. 145):

A escrita perpassa as relações comerciais e industriais, os processos de divulgação de informação e toda a atividade política, de modo que não se pode falar propriamente em dois universos – um da escrita, outro da oralidade – independentes, mas sim numa multiplicidade de situações em que o ‘saber letrado’ se inscreve com maior ou menor intensidade e grau de interferência.

Levando em consideração as funções atribuídas à escrita e sua abrangência na sociedade atual, bem como compreendendo a escola como a principal instituição formadora nos usos dessa modalidade da língua em muitos entornos sociais, pensamos ser de fundamental importância criar, no espaço escolar, e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa<sup>4</sup>, condições para que os alunos se familiarizem com diferentes práticas de linguagem<sup>5</sup> nas modalidades oral e escrita, facultando-lhes uma formação que contribua para participação ativa e reflexiva na vida em sociedade. Importa haver um trabalho escolar voltado para a formação de leitores e produtores de texto, na Educação Básica, a fim de que tais sujeitos tenham de fato acesso a diferentes representações de mundo, reelaborando conhecimentos instituídos e questionando valores estabelecidos nessa sociedade. Em nosso entendimento, portanto, no âmbito da instituição de ensino, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa, são, em tese, desenvolvidas e aprimoradas vivências mediadas pela escrita, em textos de *gêneros do discurso* diversos. Importa, pois, que o professor de Língua Portuguesa trabalhe *leitura* – tomada como prática social inscrita em relações sociais e históricas, e não

---

<sup>3</sup> Entendemos que *se inserir* em uma determinada *esfera da atividade humana* é diferente de *mover-se* nela; *mobilidade*, em nossa compreensão, não implica necessariamente *inserção*. Por outro lado, *inserção* traz consigo uma parcela de *conformação*, porque, em que pese concebermos o sujeito em sua responsividade, essa condição se dá no plano situado das relações humanas e, portanto, implica sempre, em menor ou maior grau, compartilhamento ou distinção de representações que têm lugar nos espaços sociais de que é parte, movimentos dos quais depende a condição de *inserto em*.

<sup>4</sup> Ao longo desta tese, tomaremos os termos ‘Língua Portuguesa’ e ‘Português’ como correlatos a fim de referenciar a disciplina escolar em questão.

<sup>5</sup> Em razão do quadro teórico-epistemológico em que nos inscrevemos – teorizações de base vigotskiana e bakhtiniana de fundamentação histórico-cultural –, entendemos estarmos liberados de marcar a dicotomia *língua/linguagem*, em que pese nossa filiação a um programa de pós-graduação em Linguística. Aliás, concebemos que nossa filiação, no interior desse programa, à área de concentração em Linguística Aplicada, por si só, nos libera dessa distinção.

como comportamento subjetivo (com base em BRITTO, 2003) –, abordando suas dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, tal qual, ainda que em outros termos, propõem Geraldi (1997) e Antunes (2009)<sup>6</sup>.

Importa mencionar que, assim como tomamos *leitura* em Catoia Dias (2012)<sup>7</sup>, em uma abordagem intra e intersubjetiva, estendemo-la à presente tese, compreendendo que o *ato*<sup>8</sup> *de ler* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) implica processamentos cognitivos (intrapessoais), contudo tais processamentos só têm razão de ser e só se desenvolvem nas interações humanas, por meio do *encontro*<sup>9</sup> (PONZIO, 2010a), portanto na alteridade. Tal *encontro*, na leitura, caracteriza-se pela relação estabelecida entre leitor e autor por meio do texto. Assim, eis, mais uma vez, nossa busca por estudar a *leitura* na interface entre as dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva*, com base no pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Sob essa perspectiva, entendemos que os processos de ensino e de aprendizagem de leitura têm de se caracterizar como processos voltados para a interação, para o *encontro*; enfim, para o compartilhamento de sentidos, percurso em que sujeitos constituídos por meio da *outridade*, em suas inter-relações humanas – neste caso, especificamente, relações materializadas em/por intermédio de textos escritos –, ressignifiquem

---

<sup>6</sup> Reconhecemos haver tanto distinções quanto aproximações entre as bases teórico-epistemológicas que ancoram estudos de João Wanderley Geraldi e publicações de Irandé Antunes, mas nos desincumbimos de tratar dessas mesmas aproximações e distinções no âmbito desta tese; move-nos a percepção de que ambos os autores revelam uma preocupação substantiva com a formação do leitor na escola sob o ponto de vista da interação social. Entendemos, enfim, que publicações de Irandé Antunes, diferentemente de João Wanderley Geraldi, situam-se mais efetivamente no plano paradigmático do que no plano teórico.

<sup>7</sup> Pesquisa realizada em nível de mestrado, com foco em leitura, mais especificamente em concepções docentes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura em escolas estaduais de Florianópolis/SC. Dissertação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>8</sup> Assumimos, para as finalidades deste estudo, a leitura como *ato*, a partir de como Bakhtin (2010 [1920/24]) concebe esse conceito. Especificaremos essa compreensão no corpo teórico desta tese.

<sup>9</sup> Estamos cientes de que, para Ponzio (2013), o *encontro* se estabelece entre sujeitos singulares e não entre indivíduos tomados em sua abstração categorial macrosociológica (homem ou mulher; jovem ou idoso; brasileiro ou estrangeiro etc.). Para o autor, relações entre sujeitos singulares só acontecem no âmbito da *infuncionalidade*, das relações intersubjetivas que não atendem a propósitos *funcionais* de um mercado global. Sabemos que a escola atua no âmbito da *funcionalidade* e não da *infuncionalidade*, mas mesmo assim arriscamos estender o conceito de *encontro* para essa *esfera* porque entendemos que a condição de *encontro* como se estabelece em Ponzio (2013) implica relações intersubjetivas *não-indiferentes* – conceito que abriremos à frente – e entendemos que dessas relações dependem os sentidos que as vivências escolares assumem para os diferentes alunos.

suas representações de mundo, ampliando suas *práticas de letramento* (com base em STREET, 1988).

Um trabalho docente que vise a tal objetivo tem de partir, em nossa compreensão, de textos efetivos, veiculados em suportes que circulem socialmente, a fim de que a educação da compreensão leitora se dê situada historicamente, e o ensino de fato faça sentido – o aprendizado escolar significando para a vida, para além dos muros escolares; trata-se, a nosso ver, de importantes implicações para que o professor de Língua Portuguesa cumpra seu papel de interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2007 [1978]), auxiliando seus alunos a desenvolverem/ampliarem suas vivências com a leitura.

Diferentemente de como o ensino de Língua Portuguesa parece ter se consolidado há anos nas instituições formais do país, ensino este baseado em conceituações, classificações e normatizações veiculadas, em boa medida, em livros didáticos, a proposta de um *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997<sup>10</sup>) não se pauta sobre o aprendizado de conteúdos e propostas inscritas em materiais didáticos replicáveis à exaustão. Sobre isso, aponta Britto (2003, p. 155):

É na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas e interlocução que o livro didático mais se impõe: mais que simplesmente estabelecer o conteúdo e o grau de detalhamento necessário em cada nível de ensino, o livro didático, ao pautar a dinâmica do ensino aula a aula, determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações.

Entendemos que esse papel central assumido pelos livros didáticos e seus autores descaracteriza a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]) em prol da *transposição didática* (PETITJEAN, 2008 [1998]) – aqui, a *transposição* não do conhecimento científico em si mesmo, como registram esses autores, mas a *transposição* do conteúdo dos livros didáticos (IRIGOITE, 2015) –, desvelando um quadro de não apropriação de determinados conhecimentos, em que o professor assume a função de intermediador da relação entre alunos e livro.

---

<sup>10</sup> Pospomos, aqui, esses dois autores, mas registramos a ciência das distinções teóricas entre ambos. Fazê-lo, como explicitaremos ao longo deste texto, decorre de aproximações que vemos nas concepções de *língua* e de *sujeito* em se tratando do ideário bakhtiniano. De todo modo, como GERALDI, na obra que escreve com Benites e Fitcher em 2006 assinala, aproximações entre teóricos são da responsabilidade de quem as promove. Fica o risco.



Batista (2003), explicando o que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o modo como funciona e qual a sua história em território nacional, escreve:

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano de sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28).

Em já mencionado estudo realizado recentemente com professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculados a escolas estaduais situadas no município de Florianópolis/SC (CATOIA DIAS, 2012), em que se objetivou descrever analiticamente concepções docentes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de *leitura*, depreendendo reverberações do ideário *histórico-cultural*<sup>11</sup> nessas concepções, foi possível inferirmos que um número expressivo de professores utiliza, em aulas em que ocorre leitura de textos, o livro didático da disciplina: em uma primeira categorização – tê-lo como fonte central ou como apoio –, 59,6% dos participantes informaram usar

---

<sup>11</sup> Por ideário *histórico-cultural*, para as finalidades desta tese, estamos entendendo construtos teóricos que concebem a *língua* como instrumento psicológico de mediação simbólica, que institui relações interpessoais situadas sociocultural e historicamente, o que nos leva ao pensamento de autores como L. Vigotski e M. Bakhtin e seus seguidores. Entendemos mais apropriado usar a expressão *histórico-cultural* e não *sociointeracionista*, porque compreendemos que tais interações – necessariamente sociais sob essa perspectiva – só se estabelecem no plano da história e da cultura e por entendermos que o pensamento vigotskiano e o pensamento bakhtiniano são radicalmente históricos.

linearmente<sup>12</sup> o material, enquanto que 40,4% informaram utilizá-lo como apoio; já em uma segunda categorização – uso em se tratando das atividades de leitura –, 66% enunciaram utilizar textos exclusivamente do livro didático nas aulas, enquanto 34% registraram lançar mão de textos do livro, paralelamente a textos de outras fontes. Inferimos, assim, que 100% dos participantes daquela pesquisa utilizam o livro didático em sala de aula e, em sua maioria, fazem-no no que estamos adverbializando aqui como ‘linearmente’. Importa informar que o estudo foi realizado em 29 escolas pertencentes à rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina e, nessas escolas, entrevistamos 47 professores de Língua Portuguesa (90,4% do número total de docentes em exercício) dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental no ano letivo de 2011.

Levando em consideração essa inferência acerca do uso prevaiente desse material didático<sup>13</sup> nas aulas, especificamente nas aulas em que se dão vivências com o *ato de ler*, surgiu nosso interesse, neste momento, em retornar ao campo de pesquisa de então a fim de compreender o trabalho docente com esse mesmo *ato de ler* levando em consideração a utilização mais efetiva ou menos efetiva de tais obras didáticas. Desse modo, desenhamos a presente pesquisa considerando: (i) dados sinalizadores da linearização do uso do livro didático de Língua Portuguesa por parte de professores em atuação em classes dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis; (ii) a concepção de *encontro* de professor e alunos como lugar de ensino e de aprendizagem em se tratando de vivências com o *ato de ler* textos em diferentes *gêneros do discurso*; (iii) o *ato de ler*, por sua vez, como *encontro* de autor e leitor; o que acarretou, então, no delineamento da seguinte questão geral de pesquisa: **Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o *ato de ler* pela via do *encontro*? Em os havendo, como**

---

<sup>12</sup> Por *linearizar*, *linearmente*, *linearização* e afins, para as finalidades deste estudo, entendemos o uso sistemático e recorrente das propostas para ensino da leitura contidas no livro didático adotado pelo professor, fazendo-o (quase) inteiramente tais quais essas propostas se apresentam nesses materiais. Estamos cientes de que a prática pedagógica implica invariavelmente o uso de outros materiais didáticos e pedagógicos; logo, tais expressões dão conta de uma *prevalência* e não de uma *exclusividade* no âmbito da ação docente.

<sup>13</sup> Reconhecemos que expressões como *materiais didáticos*, *materiais pedagógicos*, *materiais de ensino* e afins têm precisão conceitual distintiva no campo da Educação. Compreendendo, porém, que tais distinções não são relevantes para os propósitos desta pesquisa, tomamos a expressão *materiais didáticos* como contendo a expressão *livros didáticos*, sem maior rigor conceitual.

**se configuram? Em não os havendo, o que se coloca em seu lugar?**

Com base nessa questão de pesquisa constituída nesses três desdobramentos, o objetivo desta tese é compreender o espaço para tais processos de ensino e de aprendizagem que tomem o *ato de ler* como *encontro* em se tratando do trabalho de professores dos mencionados ciclos, com atenção ao uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático no desenvolvimento da disciplina.

É necessário o registro de que esta tese delineia-se na articulação com um segundo estudo, de Eloara Tomazoni. Somos membros de um mesmo Grupo de Pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização – que faz parte do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC. Essa conjugação de duas pesquisas vem de nossas dissertações de mestrado, para as quais geramos dados em um mesmo campo de estudo e com os mesmos participantes. Enquanto esta tese focaliza vivências com o *ato de ler* – dando sequência a Catoia Dias (2012) –, o outro estudo focaliza o *ato de escrever*, dando sequência a Tomazoni (2012). Trata-se de uma atividade de pesquisa conjunta na busca por compreender esses dois importantes focos das aulas de Português em um mesmo campo de estudo. Essa conjugação de ambos os estudos mantinha contornos mais estreitos por ocasião dos projetos de tese; com a imersão em campo, porém, cada um dos estudos ganhou especificidades tais que se tornou menos efetiva essa conjugação. Voltaremos a essa questão na apresentação metodológica, bem como no processo de análise dos dados e nas Considerações Finais desta tese. Além da articulação com Tomazoni (2016), o presente estudo se insere em um conjunto que contempla outros estudos que integram nosso Grupo de Pesquisa, com enfoque em aulas de Língua Portuguesa levadas a termo em instituições de ensino públicas, os quais procuram compreender os espaços para o ensino e para a aprendizagem da *leitura* e da *produção textual*, a saber: Irigoite (2015) e Daga (2016).

Ainda em se tratando dessa conjugação, importa explicar que este estudo nasceu como uma indagação pessoal acerca de parte dos resultados gerados em Catoia Dias (2012) e, em alguma medida, em Tomazoni (2012), em que também foi possível inferir que mais de 80% dos professores em questão utilizam o livro didático de Língua Portuguesa nas aulas em que há propostas de *produção textual* escrita – neste caso, *redação* –, número este também significativo, paralelamente à consideração das crescentes críticas referentemente à inoperância do ensino de Língua Portuguesa em todo o território nacional, tal qual

apontam dados de indicadores nacionais e internacionais<sup>14</sup> como INAF (2011)<sup>15</sup> e PISA (2012)<sup>16</sup>, segundo os quais, apesar de ter havido uma melhora na taxa de analfabetismo no país<sup>17</sup> – de acordo com o INAF (2011), no ano de 2001, havia 12% de analfabetos entre quinze e 64 anos; em 2011 esse número diminuiu para 6% –, inserção no processo de escolarização não necessariamente garante implementação de vivências que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção. Dados do INAF (2011) apontam que, dentre os indivíduos que cursaram até a oitava série (nono ano), apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados, e 25% permanecem no nível rudimentar de alfabetização (correspondente à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro) com sérias limitações tanto com relação à matemática quanto com relação às habilidades de leitura e escrita; já segundo o PISA (2012), o Brasil alcançou a posição de 55º entre 65 países em testes de leitura.

Quanto a nosso olhar inquieto voltado ao trabalho docente com a leitura como *encontro*, justificamo-lo especialmente no que concerne ao

---

<sup>14</sup> Mencionamos INAF e PISA conjuntamente, mas estamos cientes de distinções epistemológicas, tanto quanto distinção dos propósitos que caracterizam cada qual desses indicadores.

<sup>15</sup> O INAF Brasil, realizado desde 2001, é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de duas mil pessoas representativas dos brasileiros entre quinze e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais do país. Apresenta análises e interpretações dos resultados de mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Disponível no *site* <[http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/impressa/releases/Documents/INFORME\\_INAF.pdf](http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/impressa/releases/Documents/INFORME_INAF.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

<sup>16</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. Disponível no *site* <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

<sup>17</sup> Mencionamos aqui dados do INAF e não dados do último censo do IBGE, segundo o qual houve estagnação na redução dos índices de analfabetismo e queda no percentual de pessoas que não frequentavam a escola no contingente de 7 a 14 anos e no de 15 a 17 anos. Segundo levantamento feito, no ano de 2000, 5,5% dos adolescentes entre 7 e 14 anos não frequentavam a escola, já em 2010 esse número decaiu para 3,1%. Quanto à segunda categoria – 15 a 17 anos –, em 2000, o número era de 22,6%, enquanto que em 2010 houve uma queda em direção aos 16,7%. Disponível em: <[http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Educacao\\_e\\_Deslocamento/censo\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/censo_educacao_e_deslocamento.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2013.

uso do livro didático em aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, nesta tese, por motivações já arroladas e por compreender que na literatura da área não há ainda estudos que discutam atividades didático-pedagógicas sob o enfoque com que intentamos empreender aqui. Sobre os estudos já realizados nesta área, Bunzen (2009) afirma que grande parte das pesquisas acadêmicas, sejam elas em nível de mestrado ou em nível de doutorado, que tratam da utilização do livro didático nas instituições escolares, e em aulas de Língua Portuguesa especificamente, têm como objetivo descrever analiticamente metodologias, conteúdos e atividades de produção de texto e/ou de compreensão textual.

Anteriormente ao estudo de Bunzen (2009), Batista e Rojo (2005) realizaram um estudo acerca do *estado da arte* das pesquisas sobre livro didático no Brasil no período entre 1975 e 2003 e observaram que tais pesquisas, em geral, e nas distintas áreas do conhecimento, concentram-se prioritariamente na análise de metodologias de ensino, de conteúdos de ensino, de processos avaliativos dos livros didáticos e de conteúdos ideológicos. Segundo esses dois últimos autores, não são utilizadas metodologias e categorias de natureza sócio-histórica para a compreensão desse objeto de investigação.

Retomando Bunzen (2009), vale registrar que tem havido, nos últimos anos, um aumento expressivo de pesquisas relacionadas ao uso de livro didático de Português, impulsionado, sobretudo, pelo crescimento dos cursos de pós-graduação no final do século XX, em cenário nacional, porém tais pesquisas, como já mencionamos, possuem enfoque avaliativo, materializando análises de metodologias e de conteúdos. Dessa forma, entendemos ser de substancial importância levar a termo um estudo que lance olhares ao trabalho docente com livro didático no que diz respeito ao *ato de ler*, enfoque que nos parece rarefeito nas discussões desse campo.

Em uma pesquisa exploratória no banco de Teses da Capes realizada por nós como condição preliminar para a proposição deste estudo, com intuito de encontrar pesquisas sobre livro didático de Língua Portuguesa entre os anos de 1998 – ano de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – e 2015, mapeamos, conforme consta no Apêndice A, um total de 143 estudos acadêmicos (somando dissertações e teses) e, dentre eles, somente dezessete com o tema *leitura*.

Da totalidade de estudos realizados, onze dizem respeito ao lugar dos *gêneros do discurso/textuais* na Educação Básica; oito tratam do ensino da modalidade oral da língua; sete focam no ensino de produção textual escrita, discutindo sua abordagem; sete discutem o ensino de gramática em sala de aula; seis remetem ao trabalho com *gêneros* nas

mídias eletrônicas; e o restante trata de temas diversos, como análise linguística, *gêneros do discurso* diversificados, léxico, concordância verbal, concordância nominal, assim como discussões sobre raça, etnia, pertencimento, representação da mulher, do negro, entre outros temas hoje tomados no âmbito das discussões sobre *diversidade* (BRASIL, 2013).

Quanto aos estudos que lançam olhar sobre *leitura e livro didático*, elencamos os que seguem no Quadro sinóptico 1:

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas sobre ‘leitura’ e ‘livro didático’ realizadas entre 1998 e 2015

	ANO	OBJETO DE ESTUDO	ÁREA DE PESQUISA	NÚMERO CORRESPONDENTE NO APÊNDICE A
1	2001	Estuda exercícios de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Linguística	8
2	2001	Investiga as concepções de leitura subjacentes aos exercícios de compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.	Linguística Aplicada	9
3	2001	Analisa atividades de compreensão textual em livros didáticos de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa.	Letras	12
4	2003	Pesquisa como os livros didáticos vêm trabalhando a leitura e a interpretação de textos.	Linguística	27
5	2007	Observa o lugar da interpretação em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Linguística	61

6	2010	Analisa o uso do livro didático pelas atividades prescritas por uma professora de 3º ano e pelas propostas nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.	Educação	110
7	2012	Avalia duas seções de interpretação textual: uma pertencente a um LDLP destinado ao 6º ano e outra, ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Letras	133
8	2004	Examina os manuais didáticos a fim de descrever o ensino de leitura nas aulas de língua materna.	Linguística	32
9	2001	Reflete sobre a constituição da identidade do sujeito como leitor no contexto escolar.	Letras	7
10	2002	Verifica a relação entre a marca da pluralidade cultural proclamada nos princípios educacionais brasileiros e a sua atualização em sala de aula.	Linguística	17
11	2003	Discute a presença do texto no livro didático.	Linguística	19

12	2003	Analisa as estratégias textuais nos livros do 6º ano de duas coleções didáticas de autoria de Magda Soares.	Linguística	28
13	2005	Examina a relação entre habilidades de leitura avaliadas em exames sistêmicos nacionais e habilidades de leitura desenvolvidas em atividades de livro didático.	Língua Portuguesa	43
14	2009	Verifica a compreensão leitora de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa em livro didático.	Língua Portuguesa	91
15	2012	Analisa enunciados de atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa.	Estudos Linguísticos	139
16	2012	Investiga o comportamento cognitivo de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental ao realizarem atividades escolares de leitura contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Letras	132



17	2010	Analisa livros didáticos de Português, de nonos anos do Ensino Fundamental, nas seções voltadas para a leitura e a produção de texto, a fim de verificar quais as concepções teóricas que subjazem aos materiais.	Letras	106
----	------	---	--------	-----

Fonte: Elaboração nossa.

Observamos que quase a metade dos estudos encontrados analisa propostas de atividades de interpretação textual, enquanto que o restante trata de distintos temas, como formação do leitor, presença do texto no livro didático, estratégias textuais em textos, entre outros. Essa breve pesquisa exploratória nos dá elementos para inferir que ainda não há um estudo que tenha como tema *leitura* e que se proponha a compreender o espaço destinado ao *ato de ler* – pela via do *encontro* – em propostas docentes fundadas, mais efetivamente ou menos efetivamente, no livro didático de Língua Portuguesa.

Por fim, quanto a investigações acerca, especificamente, do uso do livro didático de Língua Portuguesa, constatamos o que segue no Quadro sinóptico 2:

Quadro 2 – Pesquisas acadêmicas sobre ‘livro didático de Língua Portuguesa’ realizadas entre 1998 e 2015

	<b>ANO</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>ÁREA DE PESQUISA</b>	<b>NÚMERO CORRESPONDENTE NO APÊNDICE A</b>
1	2003	Conceitua o livro didático e historia seu surgimento e inserção na "matriz histórica" do sistema educacional. Descreve a produção do livro didático no Brasil e sua inserção nas ações pedagógicas praticadas pelos professores. Versa sobre a produção editorial nacional, o controle de ensino, dos currículos e dos livros didáticos e sobre a sujeição histórica dos professores e estudantes ao que essas correntes ideológicas e os interesses mercadológicos dos autores e dos editores determinam. Apresenta uma análise sobre a inserção e o uso constante dos livros didáticos na edificação dos fazeres dos professores.	Educação	25
2	2006	Intenta compreender o uso do livro didático de Português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.	--	50

3	2007	Descreve a veiculação e o uso de livros didáticos de Língua Portuguesa, articulados à história de carreiras docentes, destinados ao Ensino Fundamental, especialmente, à 5ª série (sexto ano), no período de 1970 a 2000, em Mato Grosso.	Educação	70
4	2009	Aborda questões relativas ao papel do livro didático no contexto escolar. Estuda em que medida o uso do livro didático contribui para que se atinjam os objetivos de ensino de língua portuguesa previstos pelos referenciais curriculares nacionais. Avalia como essa ferramenta auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem e em que medida as práticas de sala de aula estão efetivamente voltadas para a formação da competência discursiva do aluno e, consequentemente, para a formação de indivíduos críticos e participativos.	Linguística Aplicada	83

5	2009	Objetiva compreender como o livro didático de Português vem sendo escolhido e usado pelos professores nas escolas públicas da rede municipal de ensino da Prefeitura do Recife, verificando se o fato de um professor usar um livro escolhido ou não por ele interfere em suas práticas e reconhecer as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre os discursos e as práticas dos professores.	Educação	94
6	2011	Objetiva compreender como acontece, no interior da escola, o processo de escolha do livro didático e como os professores utilizam esse material didático no seu trabalho docente.	Educação	121

Fonte: Elaboração nossa.

Pelo Quadro sinóptico 2, podemos observar que uma dissertação de mestrado discute a conceituação do livro didático, historiciza seu surgimento e colocação no sistema educacional, bem como descreve a produção do livro didático no Brasil e sua inserção nas atividades pedagógicas dos professores, além de versar sobre a produção editorial nacional, o controle de ensino, dos currículos e os interesses mercadológicos envolvidos nesse processo. Os outros cinco estudos discutem o uso do livro didático em aulas de Língua Portuguesa.

Esse conjunto de teses e dissertações mencionado aqui certamente contribuiu para seus respectivos campos de estudo, promovendo reflexões acerca do(a) uso/escolha do livro didático em instituições formais de ensino. Nossa proposta de pesquisa, desenhada nesta tese, junta-se às demais a fim de compreender esse complexo campo, porém enfocando os

processos de ensino e de aprendizagem de leitura, tomada esta, assim como mencionamos anteriormente, pela via do *encontro*.

Diante desse quadro, e dos resultados gerados em Catoia Dias (2012), compreendemos ser de fundamental importância um estudo como o que nesta pesquisa se esboça, a fim de contribuímos com compreensões acerca de ações didáticas sobre o *ato de ler*, especialmente quanto às relações docentes e discentes com o livro didático de Língua Portuguesa, bem como com a ressignificação da formação de professores da Educação Básica e com estudos na área de Linguística Aplicada.

Tendo, pois, apresentado o objeto desta tese e justificado a escolha desse objeto, o corpo do texto que segue organiza-se da seguinte forma: no primeiro capítulo, descreveremos o Programa Nacional do Livro Didático; no segundo capítulo, traçaremos o *estado da arte* no que diz respeito à *leitura*; no capítulo seguinte, apresentaremos a fundamentação teórica deste estudo; no quarto capítulo, explicitaremos o percurso metodológico concernente à geração de dados; no quinto capítulo desenvolveremos a análise dos dados gerados; por fim, finalizando o texto, enunciaremos nossas considerações finais.



# 1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: HISTORIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração.

(Dermeval Saviani)

Neste capítulo nos debruçaremos sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa este, conforme já mencionamos, responsável pela avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos aos alunos da Educação Básica da rede pública de ensino em âmbito nacional. Na primeira seção, descreveremos o histórico do Programa, enquanto que, na seção seguinte, apresentaremos reflexões sobre o funcionamento e a operacionalização do Programa Nacional do Livro Didático em território nacional. Entendemos que um capítulo com esses contornos justifica-se nesta tese porque – tal qual registraremos na análise dos dados – ajuda-nos a compreender por que as professoras participantes deste estudo mostram-se mais afinadas ou menos afinadas com as propostas dos livros didáticos com que operam em suas classes no que respeita ao objeto de estudo desta tese.

## 1.1 HISTÓRICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Esta seção tem por finalidade apresentar o Programa Nacional do Livro Didático, considerando que *livro didático de Língua Portuguesa* constitui importante desdobramento de nossa questão geral de pesquisa. Para tanto, valemo-nos, prioritariamente, de informações disponíveis no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de dados contidos em Batista (2003).

Como é amplamente sabido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), e tem como objetivo avaliar e distribuir coleções de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários aos alunos da Educação Básica, na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos, em instituições de ensino brasileiras. Tal Programa é executado em ciclos trienais alternados, atendendo, a cada ano, a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, além de alunos da educação especial, que recebem obras didáticas em Braille para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, bem como dicionários. Mais recentemente, o Programa vem atendendo à Educação de Jovens e Adultos. Vale mencionar que, segundo recomendação do PNLD, à exceção dos livros consumíveis, as obras distribuídas devem ser conservadas e devolvidas para uso de outros alunos em anos subsequentes.

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado no ano de 1929 – com denominação diferente da atual – e constitui o programa mais antigo dirigido à distribuição de obras didáticas à rede pública de ensino no país. Ao longo dos anos, o Programa passou por aperfeiçoamentos e teve diferentes nomes e formas de execução, cujo histórico<sup>18</sup> registramos no quadro sinóptico a seguir.

Quadro 3 – Histórico do Programa Nacional do Livro Didático

ANO	HISTÓRICO
1929	O Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, na busca de legitimá-lo em nível nacional, aumentando a sua produção.
1938	É instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
1945	É consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, delegando ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

<sup>18</sup> Dados disponíveis no site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 29 nov. 2015.



1966	É criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), por intermédio de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegura ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o Programa assegura sua continuidade.
1970	É implementado o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a operacionalizar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	O governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuição. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do FNDE e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do Programa.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. É proposta a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do Programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

1985	O Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz modificações no que diz respeito à indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série (segundo e terceiro anos) das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantia de critério de escolha do livro pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série (quinto ano) do Ensino Fundamental.
1993	São vinculados recursos para a aquisição dos livros didáticos, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição.
1993/1994	São definidos critérios para avaliação das obras disponibilizadas no Programa, com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro, emerge a preocupação em capacitar os docentes a fim de avaliarem e selecionarem de maneira adequada a obra a ser utilizada. Também, neste ano, é formada uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.
1995	Dá-se o retorno gradual da universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, as de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História.

1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série (segundo a quinto anos). Os livros passam a ser avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos, sendo classificados como <i>excluídos</i> , <i>não-recomendados</i> , <i>recomendados com ressalvas</i> e <i>recomendados</i> . Esse procedimento é paulatinamente aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o FNDE. O Programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos do Ensino Fundamental público. Neste ano, é criada a categoria <i>recomendados com distinção</i> , que passa a ser, junto a <i>recomendados</i> e <i>recomendados com ressalva</i> , publicada no Guia, em cujo final começam a ser listados somente os livros <i>não-recomendados</i> .

Fonte: Elaboração nossa.

No início do novo milênio, com o PNLD constituindo um programa efetivamente estabelecido, inicia-se também, por meio dele, a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e os livros didáticos, a partir do ano de 2000, passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Importa mencionar que as obras didáticas distribuídas e/ou repostas anualmente – a depender de qual segmento será atendido – constam de:

- primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental: alfabetização linguística, alfabetização matemática e obras complementares (Ciências da natureza e Matemática, Ciências humanas, Linguagens e códigos).
- terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, História regional e Geografia regional.

- c) anos finais do Ensino Fundamental: Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Estrangeira.
- d) Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira.

Em 2001, o Programa passa a ter um alcance maior, uma vez que amplia o atendimento aos alunos com deficiência visual, distribuindo livros didáticos em Braille<sup>19</sup>. Em 2003, há continuidade no processo de expansão do Programa, visto que é publicada a Resolução CD FNDE n. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Já no ano de 2005, dá-se uma reformulação no processo de classificação dos livros avaliados pelo PNLD que vinham sendo categorizados como *recomendados*, *recomendados com ressalvas* e *recomendados com distinção*; eles passam a ser, simplesmente, *aprovados* ou *excluídos* (CASSIANO, 2007). E, um ano depois, em 2006, ocorre a distribuição de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa – aos alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Em 2007, com a publicação da Resolução CD FNDE n. 18, de 24/04/2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), as quais passam a ser atendidas em 2009, junto aos alfabetizando jovens e adultos das redes públicas de ensino.

No PNLD 2008, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos de todo o Ensino Fundamental e disciplinas como Matemática, Português e Biologia, no Ensino Médio, foram contempladas integralmente, sendo incluídos no Programa livros de Física e Geografia.

Em 2009, são publicadas duas Resoluções: uma, a Resolução CD FNDE n. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA); a segunda, Resolução CD FNDE n. 60, de 20/11/2009, estabelecendo que as redes públicas de ensino e as escolas federais, para participarem do PNLD, a partir do ano de 2010, devem aderir ao Programa para poder receber os livros didáticos. Além disso, essa Resolução adiciona Língua Estrangeira aos componentes curriculares correspondentes aos livros distribuídos aos anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo livros de

---

<sup>19</sup> Segundo dados do FNDE, atualmente, os alunos são atendidos também com livros em Libras.

Inglês ou de Espanhol, e inclui escolas de Ensino Médio no quadro de alcance do PNLD, adicionando para esse segmento livros de Filosofia e Sociologia.

No ano de 2010, pela primeira vez, são distribuídos livros de língua estrangeira. Também nesse período, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA, o atendimento à EJA foi ampliado. Neste ano se iniciou a aquisição de Obras Complementares aos alunos de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, além de ser um período marcado pela publicação do Decreto n. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No que diz respeito às dificuldades que vinham sendo apresentadas no processo de avaliação das obras didáticas, com a criação desse documento, o corpo avaliativo passou a ser composto por equipes técnicas de professores universitários e da rede pública de ensino, não parentes até terceiro grau dos autores dos livros didáticos, além de se criar a possibilidade de recurso por parte das editoras em casos de reprovação das obras (T. BRITTO, 2011).

Em 2011, também pela primeira vez, os alunos de EJA recebem livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) e livros de Filosofia e Sociologia (volumes únicos e consumíveis) e, no ano subsequente, por fim, dá-se a aquisição e a distribuição integral de livros aos alunos do Ensino Médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos).

Vale assinalar que, em 2012, ocorre um importante avanço nos programas do livro no que se refere à área de *tecnologia*, uma vez que, nesse ano, é publicado um edital que visa à formação de parcerias para estruturação e operacionalização de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a alunos e professores da rede educacional.

O edital tem por objetivo a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira, com ênfase nos títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras ações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegure o atendimento em escala nacional e

proteja os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos<sup>20</sup>.

Além disso, também em 2012, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos são inscritos para o PNLD 2014. O material multimídia, em formato de DVD, teve previsão de envio para as instituições de ensino que ainda não possuíam internet, para utilização dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no ano letivo de 2014 e incluía jogos educativos, simuladores e infográficos animados. Os novos livros didáticos trariam também endereços *on-line* de acesso a material multimídia, complementando os temas objetos de estudo, na busca por conferir às aulas uma configuração mais contemporânea. Além disso, para o ano letivo de 2015, foi lançado o edital que estabelecia a apresentação, por parte das editoras, de obras multimídia que reunissem livro impresso e livro digital.

A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Esse material será destinado aos alunos e professores do Ensino Médio da rede pública<sup>21</sup>.

Segundo dados do *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em 2014, o PNLD foi direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, complementação do PNLD 2013 para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para os alunos do Ensino Médio. A estimativa de investimento foi, para o Ensino Fundamental, de aproximadamente 879 milhões de reais, dirigidos a 23 milhões de alunos que receberam 103 milhões de livros didáticos em território nacional. Quanto ao Ensino Médio, registra-se uma quantia de um pouco mais de 333 milhões de

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

reais, investidos em 34 milhões de livros, dirigidos a sete milhões de alunos.<sup>22</sup>

A fim de inserir suas obras no PNLD, as editoras têm de seguir um edital de inscrição e, feito isso, os títulos são avaliados pelo MEC. Nessa avaliação, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT)<sup>23</sup> com o intuito de verificar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas do edital. A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica, recebe os livros selecionados e escolhe especialistas<sup>24</sup> para analisar as obras, de acordo com critérios divulgados no edital. São esses especialistas que elaboram as resenhas dos livros aprovados e que constituem o Guia do Livro Didático. Esse Guia é material de responsabilidade do MEC e composto por resenhas de cada obra aprovada, sendo disponibilizado às escolas participantes do Programa, pelo FNDE. Cada instituição de ensino escolhe os livros que deseja utilizar, dentre aqueles constantes no Guia<sup>25</sup>.

A distribuição dos livros é feita no mês de outubro do ano anterior ao atendimento do início do ano letivo e ocorre por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas, etapa esta acompanhada por técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Nesse processo, nas zonas rurais, diferentemente da zona urbana, as obras são entregues nas sedes das secretarias municipais de educação ou das prefeituras, que se responsabilizam por efetivar a entrega dos livros às escolas.

Com relação à manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE no PNLD, a fim de evitar grandes oscilações a cada ano e em virtude do prazo de três anos de uso dos livros didáticos,

---

<sup>22</sup> No *site* fonte de consulta, registros adicionais sobre o histórico dos anos de 2014 e 2015 dizem respeito a dados estatísticos somente, conforme consta no Apêndice B.

<sup>23</sup> O IPT acompanha também o processo de produção das obras, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

<sup>24</sup> Conforme mencionado anteriormente, esse corpo de especialistas foi substituído por professores universitários e da rede pública de ensino.

<sup>25</sup> Importa mencionar que, a partir do PNLD/2002, passa-se a avaliar os livros por coleções e não mais livros isolados, com o objetivo de garantir o desenvolvimento curricular. Assim, as editoras só podem inscrever, no edital, coleções inteiras e os professores, por sua vez, devem escolher livros por coleção, e não mais obras individuais (CASSIANO, 2007).

as compras<sup>26</sup> integrais para alunos de 1ª a 5ª série [anos] do Ensino Fundamental, de 6ª a 9ª série [anos] do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Os livros consumíveis são adquiridos e distribuídos anualmente pelo fundo. [Quanto ao remanejamento], o FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente a dois anos anteriores ao ano do programa, que é o censo disponível no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dessa maneira, poderá haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de alunos. Para realizar o ajuste, garantindo o acesso de todos os alunos aos materiais, é necessário fazer o seu remanejamento, daquelas escolas onde estejam excedendo para aquelas onde ocorra falta de livros. As escolas podem recorrer ainda à reserva técnica, percentual de livros disponibilizado às Secretarias Estaduais de Educação para atender a novas turmas e matrículas.<sup>27</sup>

No ano de 2004, a fim de facilitar a gestão da distribuição de livros, é criado o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort), sistema este direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica, no âmbito do PNLD. Nesse ano, o Siscort é implantado em todo o país para atender às turmas iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, 2005, os anos finais do Ensino Fundamental são incluídos no sistema. Hoje, o Siscort está em processo de reformulação pela equipe de tecnologia da informação do FNDE, com o intuito de tornar seu acesso mais fácil ao usuário.

Além do atendimento do PNLD aos anos regulares da Educação Básica brasileira, o Programa tem ações voltadas à EJA (conforme já apontamos) e às escolas públicas localizadas em zonas rurais. Por fim, o PNLD oferece às instituições de ensino obras complementares que

---

<sup>26</sup> Acerca de número de alunos e escolas beneficiados, exemplares distribuídos, investimento empregado e ciclos escolares atendidos nos últimos quatro anos, consultar Apêndice B.

<sup>27</sup> Disponível no *site*: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 29 nov. 2015.



compõem acervos direcionados às turmas de alunos de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização e caminha junto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria n. 867, de 04/07/2012, com o intuito de garantir a alfabetização das crianças em Língua Portuguesa e em Matemática até, no máximo, os oito anos de idade, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Dentre as ações do Pacto estão compreendidas as aquisições de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, entre outros.

Ao longo desta seção discorreremos acerca do Programa Nacional do Livro Didático, historicizando-o. Na seção seguinte, com o objetivo de complementar nossa reflexão, apresentaremos considerações que circulam na literatura da área referentes ao Programa em questão.

## 1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): FUNCIONAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO

Esta seção tem por finalidade apresentar reflexões sobre o funcionamento e a operacionalização do Programa Nacional do Livro Didático em território nacional. Para tanto, fundamentamo-nos no que a literatura da área vem apresentando, visto que, nos últimos tempos, diversos estudiosos têm lançado olhares sobre as políticas públicas do livro didático (com base em BATISTA; ROJO, 2008).

Batista (2003), discorrendo acerca das condições políticas e operacionais do PNLD, aponta que a criação desse Programa definiu diretrizes que vêm orientando a relação entre Estado e livro escolar, estando tais diretrizes alicerçadas em cinco pontos principais:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes (BATISTA, 2003, p. 34).

Importa destacar os dois primeiros pontos, assim como o faz Batista (2003), uma vez que a natureza centralizada do Programa e o uso exclusivo de recursos federais repercutem no desenvolvimento do PNLD.

Primeiramente, tal centralização torna o PNLD um programa dependente de grandes recursos; em segundo lugar, tal dependência, aliada ao uso de verbas públicas federais, faz com que o Programa se torne vulnerável às oscilações da política econômica do país, do capital do Estado, bem como das mudanças nas decisões políticas dos distintos governos. Assim, o PNLD apresentou limitações ao longo dos anos, atendendo a séries e disciplinas diferentes, em momentos distintos, dificuldade também apresentada na distribuição dos livros, ora para fazer a entrega prevista no início do ano letivo, ora para atender aos pedidos dos professores<sup>28</sup>. Tal situação foi atenuada, em 1997, quando o FNDE assumiu a condução do PNLD, ampliando a abrangência do atendimento e aumentando a eficácia de sua operacionalização. Vejamos as mudanças:

O processo de inscrição dos livros foi modificado, passando a ser realizado com base em Edital. A utilização sistemática do Censo Escolar na aquisição dos livros reduziu a margem de erro no número de livros a serem negociados, e o tratamento dos dados com as escolhas dos professores foi informatizado de modo mais adequado. Um novo modelo logístico foi implantado pela Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) para a distribuição e empresas especializadas foram contratadas para o controle de qualidade dos livros. Secretarias Estaduais de Educação, ao lado de Secretarias Municipais de Educação das capitais dos Estados, foram envolvidas no monitoramento e na distribuição dos livros às escolas. Uma reserva técnica de 3% do quantitativo total de livros adquiridos foi criada para o atendimento ao crescimento da matrícula nas redes públicas e a novas escolas. Por fim, especificações técnicas apropriadas foram definidas, aumentando a melhoria física do livro e permitindo estabelecer sua durabilidade mínima em três anos (BATISTA, 2003, p. 37).

---

<sup>28</sup> Alguns estados, em 1995, aderiram à proposta de descentralização do planejamento e da execução do PNLD, quando a compra realizada excedesse o montante repassado pelo Ministério; contudo, em virtude de dificuldades encontradas na implementação dos novos encaminhamentos, apenas o estado de São Paulo passou a realizar o Programa de modo descentralizado.

Com relação ao processo de avaliação dos livros didáticos no Programa, T. Britto (2011) aponta as críticas dirigidas a tal avaliação. Conforme a autora, o processo foi acusado de ser *elitista*, por ser executado por professores de universidades, os quais não atuam diretamente na Educação Básica; *hermético*, por não haver divulgação dos nomes dos pareceristas, os quais poderiam estar eticamente impedidos de proceder à avaliação, caso mantivessem algum tipo de vínculo com editoras e autores das obras avaliadas, tanto quanto por não haver divulgação dos pareceres produzidos; *excessivamente caro*, em virtude dos altos valores repassados às universidades participantes; *ditatorial*, por não oferecer possibilidade de recurso aos autores de obras reprovadas no processo de avaliação; *subjetivo*, por adotar critérios pouco inteligíveis e suscetíveis a distintas interpretações<sup>29</sup>.

Assim como mencionamos na seção anterior, o Decreto n. 7.084, de 27/01/2010 trouxe aprimoramentos que sanaram alguns dos pontos de fragilidade do Programa já elencados, como constituição da equipe técnica de avaliação por professores da rede pública de ensino, além de docentes universitários<sup>30</sup>, sem proximidade parental com editores e autores de livros didáticos e possibilidade de recurso às editoras participantes do processo no caso de reprovação da obra (T. BRITTO, 2011).

Cassiano (2007) aponta que a avaliação pedagógica prévia à escolha dos docentes das escolas nos apresenta uma lógica natural de imposições políticas e econômicas, uma vez que o livro sempre teve o intuito de instaurar uma ordem, quer seja a ordem de sua decifração e do contexto de sua compreensão, quer seja a ordem instaurada pela autoridade que permitiu sua publicação. Há imposições e apropriações nessa dinâmica de relações, em que os limites infringidos e as liberdades subjugadas não se manifestam de maneira igualitária e em todos os lugares, e para todos. Dessa maneira, segue a autora, não está anulada a autonomia do professor, nem no que diz respeito à sua escolha, nem na utilização do material, porém deixam-se lastros nos livros que adentrarão

---

<sup>29</sup> Estamos cientes de que discursos direcionados a um processo como este se dão em um campo caracterizado por forças econômicas e políticas, permeado de interesses sociais e comerciais, contudo, aprofundamentos analíticos não são o objetivo nesta seção.

<sup>30</sup> Munakata (1998) lança uma questão acerca da avaliação sobre o avaliador de livros didáticos. Quem avaliaria o avaliador? Como ele não é um profissional específico, pois seu trabalho é esporádico e, a cada temporada, recebe um treinamento rápido, o avaliador não é infalível, podendo cometer erros em sua avaliação (CASSIANO, 2007). Tal questão nos parece de suma importância, porém, não adentra no escopo desta tese, levando em conta nosso objetivo, prestando-se, portanto, a reflexões futuras.

nas escolas, sendo parte constituinte do currículo em ação nas salas de aula da Educação Básica.

Quanto ao quinto ponto – distribuição gratuita do livro a alunos e docentes –, vale mencionar que, quando da implementação do Programa em território nacional, houve a divulgação, por meio midiático, de escândalos referentes ao recebimento de livros não solicitados por escolas. Cassiano (2007) relata ocorrência de abril de 1987, quando diversas Secretarias Estaduais de Educação, sem maiores explicações da FAE, receberam em torno de 1,9 milhões de livros (3,4% dos 55 milhões de exemplares distribuídos durante o ano), com diversos títulos que não constavam das indicações dos docentes. Acredita-se que isso ocorreu logo na instauração do PNLD, pois, naquela fase, não houve o estabelecimento de uma fonte financiadora do Programa que o regulamentasse. Somente anos depois procedimentos regulares de avaliação, aquisição e distribuição firmaram seu caráter de continuidade. Assim, apesar de o Programa ainda necessitar de reformulações, as modificações pelas quais passou, desde sua criação, culminaram em resultados entendidos como ‘positivos’, como a renovação da produção didática brasileira, por meio da produção de novos títulos, surgimento de novos autores e participação de novas editoras, além da ampliação do atendimento no cenário brasileiro (CASSIANO, 2007).

Batista (2003) elenca quatro focos cruciais, segundo seu ponto de vista, para a ampliação do escopo de atuação do PNLD, pontos estes constitutivos de uma política do livro didático no país: (i) concepção de *livro didático* em que o PNLD se apoia; (ii) relações mantidas entre o Programa e o campo escolar e, especialmente, entre o PNLD e os professores do Ensino Fundamental; (iii) vínculos estabelecidos entre o Programa e o campo editorial; e, por fim, (iv) possibilidades de operacionalização dos processos de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos.

Com relação ao primeiro ponto, parece que o PNLD, apesar de não conter, em si mesmo, uma concepção de *livro didático* explicitada claramente, suscita, pela forma como se organiza, uma compreensão desse recurso didático como condicionador, orientador e organizador da ação docente, tal qual parece ter sido concebido em meados de 1960, período histórico a partir do qual houve intensa ampliação do sistema de ensino brasileiro e processos de recrutamento docente menos seletivos no que respeita a níveis de escolaridade da formação docente e, portanto, mais abrangentes sob esse ponto de vista. De acordo com Batista (2003), tal concepção ‘assumida’ pelo Programa é inferível com base nos editais e nos critérios de avaliação que o instauram. “Pressupondo [essa

concepção], [o PNLD] tende a contribuir para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, suas possibilidades” (BATISTA, 2003, p. 48).

Essa situação caracteriza um paradoxo, uma vez que, conforme explicita Dias (2011), as perspectivas teóricas e metodológicas do Programa para o livro didático de Língua Portuguesa dialogaram abertamente – nestas últimas décadas – com os pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa<sup>31</sup>. Segundo a autora, o diálogo estabelecido entre pesquisas acadêmicas, PCNs e Programa para o livro didático se harmoniza com a concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem, tendo de considerar, assim, o sujeito na sua condição histórica e singular, como alguém intelectualmente ativo e culturalmente situado.

Ainda segundo a estudiosa, o PNLD colocou a escola em confronto com a necessidade do ensino de usos não cotidianos da modalidade oral da língua e o valor das diversas variedades linguísticas. Assim, o Programa provocou uma modificação didático-pedagógica que desvelou a discussão acerca de determinações distintas que atribuíram prestígio a apenas uma das variedades da língua, bem como sobre os mitos e preconceitos linguísticos que permeavam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. De acordo com Dias (2011), as conquistas desse Programa governamental foram se consolidando ao longo dos anos, repercutindo nos livros didáticos de Língua Portuguesa<sup>32</sup>.

Buscando focalizar possíveis avanços, apresentamos, a seguir, em um quadro sinóptico, os critérios de avaliação contidos no Edital do PNLD 2014, referentes às obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa.

---

<sup>31</sup> Estamos cientes do período que separa uma publicação de outra – Batista (2003) e Dias (2011) –, oito anos, período de potenciais mudanças nas concepções sobre *livro didático* no cenário nacional. Em virtude, contudo, de publicações recentes que continuam a discutir acerca da função do livro nas aulas de Língua Portuguesa – conforme aponta Silva (2012) –, tendemos a pensar que o olhar para o livro didático como condicionador e estruturador da ação pedagógica ainda prevalece nas escolas, em virtude de diversos fatores que é nossa intenção focalizar na tese.

<sup>32</sup> Acerca de tais repercussões nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Rojo (2003), ao discutir estratégias editoriais e didático-pedagógicas que o mercado editorial de livros didáticos vinha adotando até o ano de 2002, aponta que, no que diz respeito às últimas estratégias, o ensino de gramática ainda prevalece nas obras e se encontra próximo de um grau de qualidade regular; as atividades de leitura e de produção de textos deixam a desejar, embora haja boas escolhas de textos por parte dos autores dos livros, textos estes diversificados e representativos; por fim, há um espaço ainda muito restrito ao trabalho com a linguagem oral (formal e pública). Ainda que tenha se passado mais de uma década, nossa análise, nesta tese, endossa essas compreensões da autora.

Quadro 4 – Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Portuguesa

<b>Critérios relativos à natureza do material textual</b>	
<p>Uma coletânea deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;</li> <li>2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita — inclusive no que diz respeito a autoria, registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;</li> <li>3. ser adequada — do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística — ao nível de escolarização em jogo;</li> <li>4. incluir, de forma significativa e equilibrada, em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);</li> <li>5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.</li> </ol>	
<b>Critérios relativos ao trabalho com o texto</b>	
<b>Leitura</b>	<b>Produção de textos escritos</b>
<p>As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura; portanto só podem constituir-se como tais na medida em que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;</li> <li>2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;</li> </ol>	<p>As propostas de escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. considerar a produção escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno, portanto, condições plausíveis de produção do texto;</li> <li>2. abordar a produção escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;</li> <li>3. explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;</li> </ol>

3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.	4. desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.
<b>Critérios relativos ao trabalho com a oralidade</b>	
<p>Caberá à coleção de Português:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;</li> <li>2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;</li> <li>3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.</li> </ol>	
<b>Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos</b>	
<p>O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem; por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;</li> <li>2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;</li> <li>3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.</li> </ol>	

Fonte: Adaptado de BRASIL/MEC – PNLD (2014).

Como podemos observar, os critérios eliminatórios concernentes aos livros didáticos de Língua Portuguesa desdobram-se em quatro eixos – relativos à natureza do material textual; relativos ao trabalho com o texto (leitura e produção textual); relativos ao trabalho com a oralidade; relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos. Além desses, há os critérios relativos ao manual do professor que “deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno” (BRASIL/MEC - PNLD, 2014, p. 71).

De acordo com o documento, esses critérios baseiam-se no pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, deve garantir ao aluno:

1. *o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita*, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
2. *o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto,*
  - 2.1 *a proficiência em leitura e escrita*, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de textos representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
  - 2.2 *a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária* associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
  - 2.3 *o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
  - 2.4 *o domínio das normas urbanas de prestígio*, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
  - 2.5 *as práticas de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem (BRASIL/MEC – PNLD, 2014, p. 69, grifos no original).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula, atividades estas em situações contextualizadas de uso, devem ser



prioritárias nesses ciclos escolares e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Língua Portuguesa a eles destinados. De acordo com o Edital, as práticas de reflexão sobre a língua e de construção de conhecimentos linguísticos devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL/MEC – PNLD, 2014).

Importa, então, segundo Batista (2003), que o Programa contribua para o desenvolvimento de novas concepções de livro escolar, livro este que atenda às diversidades presentes nos bancos das instituições formais de ensino, ocupado com as necessidades dos alunos, assumindo sua condição heterogênea e singular, atento às distintas formas de organização escolar e interesses sociais. Sob essa perspectiva, “São necessários esforços para que o PNLD dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente; possibilite uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito de livro didático que se cristalizou na tradição brasileira” (BATISTA, 2003, p. 49).

Quanto ao segundo ponto – relações mantidas entre o Programa e o campo escolar e, especialmente, entre o PNLD e os professores do Ensino Fundamental –, parece existir um descompasso entre as expectativas dos professores e do Programa acerca do que seja, de fato, um livro didático adequado para o trabalho docente. Conforme se evidenciou durante alguns anos, a maior parte dos professores, no momento da escolha dos livros, selecionava os *não recomendados* ou *recomendados com ressalva*, sendo mínimo o percentual de escolha dos livros *recomendados com distinção*. Somado a isso, relatos provenientes de Secretarias Estaduais de Educação reportam, em reuniões nacionais do Programa, dificuldades enfrentadas por docentes na utilização de livros *recomendados* e *recomendados com distinção* (BATISTA, 2003).

Desse conjunto de estudos sobre o tema que vimos apontando, emerge a compreensão de que há fatores que devem ser considerados na reflexão acerca desse descompasso: em primeiro lugar, ao que parece, o processo de escolha dos livros é efetuado em um tempo muito curto e sob condições um tanto inadequadas, uma vez que muitos professores não examinam as obras de forma direta, não há uma discussão acerca das obras e não são oferecidas orientações aos docentes; em segundo lugar, tem-se de contar com o fator “formação e atuação docentes – condições de trabalho e suas necessidades que tendem a criar um ponto de vista singular acerca dos fenômenos escolares, que é necessário articular ao PNLD” (BATISTA, 2003). Poderíamos aqui abrir uma discussão acerca do papel da formação docente nas universidades brasileiras, o que

certamente repercute no descompasso apresentado entre professores e PNLD acerca da qualidade dos livros didáticos, porém tal reflexão terá seu lugar no percurso analítico do presente estudo, quando tratarmos do envolvimento dos professores participantes da pesquisa no processo de escolha dos livros didáticos.

Não se pode negar, [contudo], que a escolha do livro didático pelos docentes vem apontando para a necessidade de as políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino contemplarem adequadamente tanto a formação quanto o fortalecimento profissional da ocupação docente. Com certeza, não está ao alcance do PNLD a resolução do conjunto de problemas que está na origem do descompasso entre suas expectativas e as dos professores. No entanto, o Programa deve contribuir para a sua redução (BATISTA, 2003, p. 53).

T. Britto (2011), ao tratar do processo de escolha de obras nas instituições formais de ensino no país, aponta para a atuação das editoras e sua influência sobre os profissionais escolares. Segundo ela, a escolha, nas escolas, dá margem à atuação de editoras de ponta, favorecendo as empresas de maior poderio econômico. Há uma ação das editoras de adentrarem no espaço escolar a fim de estabelecerem relações diretas com os professores e pedagogos e/ou de enviarem brindes com o intuito de divulgarem e venderem seu produto. Desde meados dos anos 2000, contudo, o Ministério da Educação vem instituindo normas com o intuito de coibir o abuso das editoras na divulgação de seus materiais junto aos professores da Educação Básica.

Dias (2011) afirma que os grupos editoriais de âmbito privado interferem no processo de escolha de livros e na preferência do material por atenderem a interesses do consumidor, resultando em centralização e monopolização do mercado editorial, cuja consequência é a desvalorização de perspectivas de aperfeiçoamento e de conquistas menos autoritárias para o livro didático, afastando-se de benefícios sociais. Como exemplo, podemos citar o ocorrido no PNLD do ano de 1999 e no de 2000. Segundo relata Witzel (2002), a maioria dos docentes da Educação Básica que decidiu por livros *recomendados com distinção* (três estrelas), em 1999, teve problemas para desenvolver as atividades propostas pelas obras. Na edição seguinte, então, os professores recusaram os livros *recomendados com distinção* a fim de lidarem com

obras teoricamente mais simples. Em função disso, livros com três estrelas foram menos comercializados do que os livros com duas estrelas, o que repercutiu no processo editorial: autores e editoras passaram a preferir não ganhar as três estrelas de distinção, interferindo diretamente, portanto, com suas obras escolhidas pelos docentes, no âmbito das ações didático-pedagógicas.

Costa Val (2002), em projeto de pesquisa<sup>33</sup>, com o intuito de elucidar o processo de escolha de livros didáticos pelas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, selecionou 24 instituições formais de ensino de perfis distintos, distribuídas em quinze cidades. O trabalho de campo foi realizado por dez pesquisadores incumbidos de estudar a escolha de livros de Alfabetização e de Língua Portuguesa. Conforme explica a autora, observou-se que, nas escolas visitadas, a escolha se faz, de maneira geral (em 96% dos casos), não pela consulta ao Guia elaborado pelo Ministério da Educação, mas com base no exame de livros fornecidos pelas editoras. Do total de 149 docentes entrevistados, apenas dezoito – o que corresponde a 12% – informam conhecer o Guia.

De acordo com a pesquisadora, detectaram-se três causas para o paradoxo “quem escolhe não é quem usa, quem usa não escolhe”: (i) a prerrogativa de escolha é tomada pelas Secretarias de Educação ou pelas coordenações pedagógicas; (ii) a rotatividade dos docentes interfere no processo, uma vez que os professores opinam sobre livros que não utilizarão, pois, na ocasião do uso efetivo, estarão em outra escola ou atuando em outro ano escolar; (iii) muitos professores sonham sua participação na escolha de livros devido ao desencanto geral com o processo, o que gera desinteresse, indiferença ou mesmo resistência entre os docentes.

Assim considerando, apesar de os estudos que mencionamos aqui apontarem para o papel preponderante do mercado editorial no processo de seleção de livros didáticos por professores da Educação Básica no país, neste momento optamos por não abrir espaço para uma discussão acerca das relações estabelecidas entre o Programa Nacional do Livro Didático e o campo editorial. Por ora, prevalece esta apresentação do que a literatura da área vem discutindo sobre o Programa. É nosso propósito retomar essas discussões no capítulo analítico desta tese, mais à frente, fazendo-o com o registro de nosso olhar acerca de suas implicações e seus desdobramentos e da relevância deste capítulo para a compreensão do que vivenciamos no campo de pesquisa.

---

<sup>33</sup> Projeto de pesquisa intitulado “Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries”, centrado nas áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa.



## 2 OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA À LUZ DE UMA PERSPECTIVA *HISTÓRICO-CULTURAL*: UMA RETOMADA DE JÁ-DITOS EM NOME DO TRAÇADO DO ‘ESTADO DA ARTE’

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

(Eduardo Galeano)

Ocupamo-nos, neste capítulo, de veicular nosso olhar acerca de como as discussões sobre a educação em linguagem no campo da *leitura* vêm se dando em cenário nacional. Optamos por fazê-lo antes do capítulo que concebemos como o aporte teórico desta tese, no qual constam as bases filosófico-epistemológicas e as correntes teóricas que fundamentam este estudo e que, sob vários aspectos, constituem também as bases do conteúdo do presente capítulo, já que o que vimos nomeando como vertente *histórico-cultural* parece-nos o escopo do pensamento dos autores que mencionamos ao longo da discussão que constitui este capítulo<sup>34</sup>.

Como já apontamos, parece ter se tornado uma constatação, aparentemente recorrente, no âmbito do senso comum, o número considerável de alunos em escolas brasileiras que têm dificuldades em se tratando de compreensão leitora e de produção de textos em diferentes *gêneros do discurso*. A crítica à atuação de instituições formais da

---

<sup>34</sup> Estamos cientes de que o conteúdo deste capítulo pode ser concebido como parte do *aporte teórico*, mas optamos por configurá-lo desta forma e sob esta nomeação em razão da compreensão de que os autores do cenário nacional que mencionamos filiam-se a escolas de pensamento, não as fundam.

Educação Básica que representam o principal organismo educacional – pelo menos para classes desprivilegiadas socioeconomicamente –, ainda que muito fundamentada nas premissas de uma educação neoliberal (com base em DUARTE, 2011 [2000]), perpassa jornais, revistas, programas televisivos, falas de professores e se ancora, em boa medida, em indicadores de repercussão nacional como o PISA. Geraldi (2010a), ao tratar dessa crítica ao ensino escolar, lembra-nos de que, por meio dela, é evidenciada a importância dada à linguagem para o desenvolvimento humano. Ele escreve:

Tanto as críticas veladas ou explícitas nas mensagens eletrônicas quanto os comentários jornalísticos ou as reclamações dos professores de outros componentes curriculares, tomadas de forma positiva, desvelam uma consciência compartilhada, na escola e fora dela, de que a linguagem é fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem, repetindo no senso comum o que a psicologia vigotskiana, por exemplo, defende de forma explícita ao tratar da relação entre linguagem e pensamento (GERALDI, 2010a, p. 34).

A nosso ver, parece claro que dificuldades em se tratando da ação didático-pedagógica em instituições de ensino no que respeita ao trabalho com Língua Portuguesa devem-se, entre outros fatores, à prevalência de uma concepção subjetivista de *língua*, apesar de o ideário de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa que passou a ocupar documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e toda uma literatura em convergência com tais PCNs no final do século XX constituir-se sobre uma perspectiva flagrantemente distinta dessa.

É com a atenção, sobretudo, a esse cenário que, neste capítulo, na busca por descrever o que entendemos ser uma abordagem de ensino e de aprendizagem de leitura em uma perspectiva *histórico-cultural*, registramos nossa concepção de *leitura* – foco desta tese –, discutindo como vem sendo compreendida contemporaneamente e refletimos sobre o trabalho escolar com o *ato de ler*<sup>35</sup> (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) em uma abordagem atenta à singularidade dos usos da língua.

---

<sup>35</sup> No capítulo teórico desta tese abriremos o conceito bakhtiniano de *ato*; por ora, importa o registro de que, nesta pesquisa, estamos tomando *leitura* e *ato de ler* como expressões equivalentes.

A partir do final da década de setenta, uma crítica do ensino de Português se estabeleceu no Brasil, associada ao desenvolvimento de uma nova orientação nos estudos linguísticos no país – pautados em reflexões acerca de uma nova concepção de *língua* e de um ensino alternativo ao ‘tradicional’<sup>36</sup>, em um contexto marcado pelo movimento de democratização do acesso à escola, cujas portas foram abertas aos segmentos sociais historicamente postos à margem da educação formal. O que se observou, segundo aponta Britto<sup>37</sup> (1997), foi que tal democratização não foi acompanhada pela reelaboração de métodos e de conteúdos a fim de atender à nova demanda; pelo contrário, manteve-se a postura tão bem sedimentada de valorização de normas linguísticas segundo as quais há, por um lado, formas corretas e, por outro, formas equivocadas de um sujeito se enunciar, tanto na modalidade oral da língua quanto na modalidade escrita, estando, pois, os falares dos alunos pertencentes às classes socioeconomicamente desprivilegiadas fadados à pecha do ‘erro’. Nesse cenário, surgiu a crítica com finalidades de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa que pôs em xeque práticas, métodos e conteúdos escolares, propondo o enfoque nas práticas sociais de uso da língua, a fim de que as ações didático-pedagógicas passassem a objetivar o pensar a língua em suas condições efetivas de uso.

Uma das vertentes dessa crítica, conhecida como *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), ganhou corpo nas décadas de oitenta e noventa e se caracterizou pela elaboração de propostas para o ensino de Língua Portuguesa fundamentadas em uma concepção de *língua* e em uma concepção de *conhecimento* centradas na historicidade do *sujeito* e da *língua*, afastando-se, portanto, das concepções vigentes até então. Conforme menciona Britto (1997), essa abordagem de natureza operacional e reflexiva traz à tona discussão acerca dos papéis de aluno e professor, deslocando-os a fim de que passem à condição de interlocutores, transcendendo funções que se exercem no interior da escola. Sob essa perspectiva, defendem-se o estudo e a aprendizagem, em sala de aula, a partir do uso efetivo da língua, sendo, dessa forma, o *texto* centro das ações pedagógicas, em um

---

<sup>36</sup> Por *tradicional*, para as finalidades deste estudo, tomamos as abordagens focadas em posturas comportamentalistas de memorização de conceitos normativistas.

<sup>37</sup> Estamos cientes de que, embora João Wanderley Geraldi e Luiz Percival Leme Britto tenham mantido uma aproximação epistemológica substantiva em suas produções na década de 1990, hoje as bases que sustentam o pensamento de ambos não parecem mais tão efetivamente alinhadas: enquanto o primeiro aproxima-se de estudiosos com filiação a autores da chamada ‘Modernidade Recente’, a exemplo de Boaventura Souza Santos, o segundo mantém-se em convergência com a Teoria Crítica, evitando essas mesmas aproximações.

trabalho empreendido por meio de três eixos: *produção textual*, *compreensão de textos* – leitura e escuta – e *análise linguística*. Vale mencionar que essa nova abordagem não parte de novos métodos de ensino ou de novos procedimentos, o foco efetivo está em outra concepção de *língua* a orientar a ação docente.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa sob esses contornos difere substancialmente do ensino ‘tradicional’ dessa disciplina escolar, haja vista concepção de *língua* em que este último se fundamenta, bem como o modo como historicamente tem sido levado a termo. Notadamente, o ensino ‘tradicional’ de Português se pautou na acepção de *língua* como sistema abstrato e, no que diz respeito à estruturação curricular, fundou a divisão entre *gramática*, *literatura* e *redação*, não deixando espaço, portanto, para aulas de *leitura* articuladas com aulas de *produção textual* e aulas de *análise linguística*, articulação proposta por Geraldi (1997). Tais aulas ‘tradicionais’ parecem se configurar desvinculadas umas das outras, caracterizando-se como aulas de classificações e descrições de períodos literários e seus autores (aulas de literatura); focadas, prevalentemente, em tipologias textuais, como *descrição*, *narração* e *dissertação* (aulas de *redação*); aulas em que são analisadas sílabas, palavras e frases ou orações isoladas (de gramática) (GERALDI, 1997; 2006 [1984]).

Importa apontar ainda que, decorrente da crítica estabelecida em relação a este ensino ‘tradicional’ pautado quase que exclusivamente em regras, com caráter prescritivo e normatizador, atualmente, em muitos espaços educacionais, o que se dá é o apagamento absoluto de qualquer abordagem que focalize conhecimentos gramaticais, quer normativamente ou não – como mostra Giacomini (2013) em nosso Grupo de Pesquisa. No que diz respeito ao trabalho com *leitura* especificamente, infere-se uma prevalência de estudos psicolinguísticos cognitivistas, revestidos hoje de pactos com as neurociências – a exemplo de Dehaene (2012) –, cujos estudos têm ganhado espaços significativos nos últimos anos<sup>38</sup>.

Caminhando em direção oposta ao ensino normativo e prescritivo, a proposta de *ensino operacional e reflexivo* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997) parte, assim como mencionamos anteriormente, de uma concepção distinta de *língua*, entendendo-a como objeto<sup>39</sup> social, instrumento psicológico de mediação semiótica (VIGOTSKI, 2007 [1978]) que

---

<sup>38</sup> A repercussão no Brasil tem sido pela tradução feita para sua obra em 2012 por Leonor Scliar Cabral.

<sup>39</sup> *Objeto* aqui compreendido sob o ponto de vista filosófico, como *objeto de conhecimento*.



institui relações interpessoais nas quais se dá a constituição dos sujeitos (GERALDI, 2010a).

A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai, tampouco é uma roupa que se veste conforme a ocasião. É uma totalidade que, constituída na história humana, institui os sujeitos, sendo marca de identidade, condição de pensamento, modo fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo (BRITTO, 2012, p. 63).

Tratar de *língua*, sob essa base, é necessariamente tratar de interação, pois nas interações a língua institui relações interpessoais, processo em que os sentidos são negociados e compartilhados.<sup>40</sup> Nas interlocuções, a linguagem age sobre os sujeitos, e os sujeitos, por seu turno, agem com a linguagem e sobre a linguagem (GERALDI, 1997).

À luz dessa concepção de *língua*, a unidade de ensino se modifica passando a ser o *texto* tomado como *enunciado* (compreendido à luz dos estudos bakhtinianos, conforme veremos no aporte teórico deste estudo); *texto* como material das interações humanas, como meio pelo qual se dão as práticas sociais. Geraldi (2010a), sobre isso, chama a atenção ao apontar que a presença do texto nas aulas de Português não é novidade, visto que ele já era objeto de ensino, contudo as formas das operações com ele variavam: ora era tomado em atividades de oralização, ora como exercício de memorização, outras vezes em prol da leitura silenciosa e individual, como pretexto para identificação de classes gramaticais, assim como para atividades de aplicação de regras, em virtude de não ser concebido como é atualmente na abordagem que vimos nomeando aqui como *histórico-cultural*, na condição de *enunciado*.

Com a orientação de um *ensino operacional e reflexivo* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), não foram somente as concepções de *língua* e de *texto* que foram objeto de propostas de alterações, sugeriu-se, para a *escrita*, ser concebida como atividade interativa, negociável e dialógica, e, para a *leitura*, ser compreendida como *prática social*. Tratemos dessas ressignificações.

Quanto à *leitura*, especificamente, é uma das áreas de estudo mais antigas no Brasil, datando dos últimos anos da década de setenta, tendo estado condicionada por problemas sociais da época. Ela ganhou espaço nos estudos da Linguística Aplicada também em razão de dificuldades em

---

<sup>40</sup> Entendemos que os significados *a priori* transmutam-se em *sentidos* negociados nas relações humanas, no *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

se tratando do aprender a ler dos grupos minoritários, na propalada “crise de leitura”, discussão que recrudescceu em se tratando de estudantes que ingressaram na universidade a partir dos anos 1970. Naquele momento, os estudos sobre *leitura* – que, no período, constituíram um grande volume de textos – caminhavam em campos cognitivistas fundamentados em postulados de duas áreas: Linguística Textual e Psicologia Cognitiva (com base em KLEIMAN, 1998).

À luz dessas teorias, a *leitura* foi tomada sob o ponto de vista das atividades cognitivas individuais que tal prática demanda, caracterizando-se, portanto, por operações como decodificação e processamento neural (hoje, corresponderia a enfoques já mencionados como em Dehaene (2012)), localização de informação, recuperação de referentes, agenciamento de conhecimentos, inferenciação (ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005; COLOMER; CAMPS, 2002), ativação de esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981; LEFFA, 1996) e atividades afins. As pesquisas se davam, preferencialmente, por meio do método experimental, com privilégio da análise quantitativa de dados, que permite a validação por métodos estatísticos. De acordo com Kleiman (1998), as ciências cognitivas foram uma fonte crucial para o desenvolvimento dos estudos da leitura e têm amplo escopo neste campo no país.

Anos depois, em 1990, emergiram considerações sobre o entendimento da situação social dos sujeitos leitores, considerações estas que só poderiam ser levadas em conta mediante a utilização de metodologias de observação da leitura em contextos naturalísticos, abordagens nas quais *leitura* deixou de ser concebida intransitivamente – ‘ler bem’, ‘ler muito’ –, para se pensar quais eram os materiais lidos – ‘ler o quê’ – e em que espaços socioculturais as leituras tinham lugar. Essas propostas de transformação nas pesquisas sobre leitura ocorreram motivadas pela percepção da inadequação do método e da complexidade inerente ao problema cujo conhecimento só poderia ser aprofundado por meio de diversas perspectivas de abordagem, de várias disciplinas. A leitura passou a ser tomada como uma questão complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque, haja vista a preocupação nascente em compreender o contexto sociocultural dos leitores (com base em KLEIMAN, 1998). Assim, houve um progressivo abandono da prevalência do método experimental em favor da ampliação de estudos de situações naturalísticas em que o *ato de ler* tem lugar, fazendo emergir de modo mais efetivo abordagens interpretativas, dando à leitura, assim, um caráter mais social, o que ocorreu durante os anos finais do século XX, período este marcado por uma guinada sociologista, em razão

também do advento para o ocidente de textos de pensadores como L. Vigotski e M. Bakhtin, cuja influência foi materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados no final dos anos noventa.<sup>41</sup>

Na perspectiva *histórico-cultural*, fundamentada em uma proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), a *leitura* é concebida como *processo cultural* (GEE, 2004), como *encontro* de leitor e autor, por meio do texto, em que se dá o compartilhamento de sentidos. Elucida Britto (2012, p. 48):

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, na inclusão do sujeito num determinado ‘modo de cultura’ e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, *leitura* passa a ser entendida como *prática social circunstanciada*, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade.

Os mais recentes estudos na área da Linguística Aplicada têm concebido a *leitura*, portanto, como *prática social*, como *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) que ganha significados e delineamentos no interior de grupos humanos e ali se reveste de valorações específicas, como processo que habitua o sujeito a *encontrar* o outro (com base em PONZIO, 2010a) por meio do texto. Vale registrar, no entanto, nossa compreensão de que conceber a *leitura* dessa maneira não significa descurar da dimensão intrassubjetiva do *ato de ler*; pelo contrário, entendemos que nesse processo encontram-se imbricadas tal dimensão da leitura, relacionada à cognição humana, e a dimensão intersubjetiva do mesmo *ato* – referente a aspectos interacionais axiais na compreensão textual, assunto a ser aprofundado no aporte teórico desta tese.

No que diz respeito ao sistema formal de ensino e de aprendizagem, tomar *leitura* nessa acepção de *prática social*, de *encontro* em que ocorre “a construção de uma compreensão no presente com

---

<sup>41</sup> Estamos cientes de que, em se tratando dos estudos da *leitura*, no campo da literatura, da semiótica e da história da escrita, entre outros, já havia, anteriormente a esse período, outros olhares que não com esse enfoque psicologista. Optamos, porém, aqui, por referenciar aquelas abordagens que entendemos terem estado mais efetivamente vinculadas ao ensino e à aprendizagem da *leitura*.

significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando” (GERALDI, 2010a, p. 103), pressupõe novos métodos de trabalho, no intuito de se desvencilhar de propostas já sedimentadas e sustentadas por exercícios de decodificação e localização de informações explícitas, tanto quanto pela repetição da leitura do professor em um contexto de aprimoramento do sujeito a fim de tão somente servir a um olhar imanentista, processo parte de um sistema reproduzido e paulatinamente sofisticado por seus gerenciadores (com base em BRITTO, 2012). Contrariamente, o objetivo, na abordagem alternativa de ensino de Língua Portuguesa, consiste na produção de conhecimento, no desenvolvimento intelectual e social do sujeito a fim de se inserir, com criticidade, nas diferentes *esferas da atividade humana*. Diante de tal preocupação, criou-se, na contemporaneidade, um consenso pedagógico concernente ao ensino da leitura, tal qual aponta Britto (2003; 2012): a importância da formação do leitor.

Segundo o estudioso, esse consenso pode ser perigoso se não for bem compreendido, pois além de incorporar representações imprecisas de *sujeito*, *autonomia* e de *educação*, traz à tona a assunção de que, para ser leitor, o aluno tem de gostar de ler, e tal gosto se adquire por meio da escolha desimpedida e pelas práticas não-diretivas de leitura. A nosso ver, essa postura funciona como um diagnóstico do que vem ocorrendo nas escolas do país: a concepção de *leitura* como *prática social* não chegou, de fato, a ser apropriada por muitos gestores escolares e docentes de Língua Portuguesa – como emergiu em Catoia Dias (2012) – os quais, ao que parece, buscam afastar-se de ações didático-pedagógicas reconhecidamente *tradicionais* (em virtude de suas formações iniciais e/ou continuadas, cujos espaços constituem, em tese, lugar de aprendizagem no que diz respeito a concepções, conteúdos e finalidades de ensino), contudo parece ainda não estar consolidado um trabalho pautado no *encontro* com vistas à apropriação de conhecimentos. Reflitamos um pouco mais sobre isso.

Com o advento de ressignificações na definição de *leitura* nos últimos anos, muito se tem discutido acerca de novos conteúdos, métodos e atividades em sala de aula. Ocorre que os conhecimentos produzidos em instâncias universitárias passam por redefinições contínuas até adentrarem no espaço escolar; nesse percurso, vozes se sobrepõem tecendo novos e distintos enunciados, sobretudo por meio de obras [para]didáticas. Com a crítica ao ‘ensino tradicional’ disseminada ao longo desses últimos trinta anos, especificamente no que concerne às

práticas de leitura, a concepção do *ato de ler* como *prática social* foi reconhecida, porém nem sempre objeto de apropriação adequada: criou-se, no senso comum, a partir da ideia de que leitura não se circunscreve somente a livros literários, uma compreensão de que tudo é ler, o que instaura o risco de descaracterização da *leitura*, em um esvaziamento de sentidos. Britto (2012), sobre isso, explicita que antes de tudo é preciso ter claro de que tipo de leitura estamos tratando para então refletirmos sobre o que desejamos com nossas ações em sala de aula no que diz respeito ao *ato de ler* – põem-se, pois, sob escrutínio os olhares intransitivos sobre a *leitura* em favor de buscar seu objeto: *ler o quê*.

De acordo com o autor, atualmente leitura tem sido tomada sob diferentes aspectos (*leitura da água, leitura da luz, leitura das mãos, leitura do jogo, leitura do filme* etc.), contudo nós, estudiosos e professores de Língua Portuguesa, ainda segundo o autor, temos como enfoque prioritário a leitura *stricto sensu*, ou seja, leitura de textos verbais, em que se faz presente o signo verbal escrito, em que há interpretação de objetos simbólicos, pois é essa leitura que nos interessa<sup>42</sup>. Tomando o *ato de ler* sob essa perspectiva, concebemos que os processos de ensino e de aprendizagem de leitura têm de fazer sentido a fim de se ampliarem as formas de ser e de compreender o mundo, conforme defendem Britto (2012; 2015) e Geraldi (2010a). Para que isso ocorra, o trabalho docente, numa abordagem que entendemos *histórico-cultural*, tem de facultar aos alunos aquilo que não lhes seria dado conhecer fora do contexto educacional (GERALDI, 2010a). Nessa perspectiva, importa que as aulas de Língua Portuguesa e, neste caso, aquelas com enfoque na educação para as diferentes *leituras*, ampliem as vivências interacionais dos sujeitos, o que se dá em um trabalho ocupado com a experiência formativa por meio de leituras que promovam a crítica, a indagação da existência humana, o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. “Disso se pode concluir que promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento [tenso e conflituoso] crítico ao mundo. Um valor, portanto; um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude” (BRITTO, 2012, p. 48).

O desafio pedagógico nesse caso está exatamente em como respeitar o gosto conhecido (admitindo, portanto, sua leitura de mundo) e promover a

---

<sup>42</sup> Conforme aponta Britto (2012), a leitura do signo verbal escrito não é superior a outras formas de intelecção e interpretação; são ações intelectivas distintas de ler, com maiores ou menores aproximações.

autonomia (recusando, assim, o autoritarismo da referência absoluta) sem perder a dimensão política da formação do leitor. Em outras palavras, ao propor uma leitura aos alunos, o agente formador está considerando seu potencial de transcendência, de instigação de novas experiências e reflexões (BRITTO, 2012, p. 50).

Nesse sentido, a formação leitora não se submete ao mimetismo do imediato, aos interesses e às necessidades pragmáticas, devolvendo a cada aluno o que lhe já é sabido; o sentido das ações didático-pedagógicas em aulas em que se dá leitura de textos em *gêneros do discurso* implica superar práticas cotidianas, facultar ao aluno leituras que fora da escola não lhe são oferecidas, aguçando a curiosidade e o senso crítico. As atividades pedagógicas, sob essa lógica, pautam-se em questões que permitam a compreensão crítica da realidade pressupondo o diálogo entre o saber sensível-prático e o patrimônio científico produzido pela humanidade, tal qual proposto pela *pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2008 [1983]).

Sob esse ponto de vista, cabe a professores de Língua Portuguesa compreender o caráter formativo da leitura que vem se materializando em ações encorajadoras do tipo “cada um lê o que quiser”, pois “tudo é bom e válido”. É ilusão tolher da responsabilidade desse docente a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula a fim de que os alunos passem a gostar de ler e criem o hábito da leitura. De acordo com Britto (2012, p. 95), somente o trabalho dirigido, que exige rigor e perseverança forma o gosto e o hábito, visto que ambos se aprendem no interior de “experiências culturais e intelectuais, [na] inserção da pessoa num universo de relações complexas”.

Há de se considerar que esse processo de formação de leitor, além de ter um caráter educacional, traz consigo uma dimensão política, uma vez que pouco adianta formar leitores nos bancos escolares sem que tais leitores tenham acesso a diferentes textos quando circulam por/inserem-se em distintas *esferas da atividade humana*. Ocorre que hoje o acesso aos artefatos de leitura não está, ainda, universalizado, deixando à margem do mundo dos livros um grande número de alunos e de professores pela inexistência de condições sociais de leitura (com base em BRITTO, 2003). Decorre daí que “uma mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler a quem sabe que não terá direito a ler” (GERALDI, 2010a, p. 110). Nos entornos desses sujeitos, integrantes das camadas sociais de mais baixa

escolaridade, circulam textos que propõem mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma leitura polissêmica capaz de produzir nos leitores outros modos de conceber a vida, de *afigurá-la* (com base em L. PONZIO, 2002), por isso a luta pela formação de leitores não se restringe apenas às paredes das escolas, mas demanda também a participação política (GERALDI, 2010a).

Na proposta do *ensino operacional e reflexivo*, em que *leitura* é concebida como *prática social*, a natureza das relações interlocutivas de que participam os sujeitos inspira a ação didático-pedagógica a se empreender (com base em GERALDI, 1997), oferecendo outras razões de ser à entrada de textos para a leitura na escola – razões efetivas pelas quais fora dela buscam-se textos. Nessa proposta, o professor trabalha como coleitor, interlocutor entre o objeto de estudo (texto) e a aprendizagem, em um processo de confronto de pontos de vista em que cada um dos sujeitos assume o papel de ‘o outro’ (GERALDI, 2010a). As aulas de Língua Portuguesa com enfoque na *leitura*, tanto quanto aquelas com outros enfoques, ganham, portanto, novos contornos e se caracterizam como espaços de reflexão acerca da *língua*, em que é facultada aos alunos a compreensão de seu uso, suas formas, seu funcionamento, no intuito de se valerem dela com propriedade tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de *leitura* e, de maneira mais ampla, de Língua Portuguesa empreendidos em espaços educacionais brasileiros, Geraldi (2010a) aponta que parece prevalecer, ainda, nas escolas atuais, um modelo de ensino em que o responsável pela instrução é o material didático. Nesse modelo, proveniente do período histórico de democratização do acesso à escola e de amplo recrutamento de docentes, o que se deu na segunda metade do século XX, compete ao professor distribuir o tempo, as pessoas e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o ‘livro do professor’. Tal posicionamento docente se dá em virtude de não ser o professor aquele que, tendo se apropriado de saberes e conhecimentos, oferece-se a *encontrar* (com base em PONZIO, 2010a) seus alunos, a fim de, juntos, produzirem outros e novos sentidos em um processo de ressignificações que se dá pela formulação de novas e tantas perguntas.

Ao contrário, em um trabalho escolar pautado em manuais didáticos – com base em Geraldi (2010a) –, tende a ocorrer uma ação em que as perguntas dão lugar a respostas, a criticidade sai de cena em prol da repetição, e o professor perde espaço para os autores dos livros de que se vale em suas aulas, tendo como função gerenciar o tempo de leituras,

de produções de textos e de atividades de interpretação. Nesse sentido, as ações didático-pedagógicas acabam por se circunscrever aos limites estabelecidos nos manuais, distanciando-se, assim, das práticas sociais – apesar da atenção, por parte dos autores dos livros didáticos, quanto a diretrizes propostas em documentos oficiais norteadores que sugerem processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa fundamentados no uso e na reflexão da/sobre a língua –, uma vez que não dão voz a quem efetivamente importa enunciar-se: os alunos.

Como registram Costa Val e Marcuschi (2008) – com bases na Linguística Textual –, o livro didático é um material de ampla utilização em território nacional. Estruturado em blocos de estudo, seus textos são organizados em unidades preestabelecidas e, devido a sua condição de parte do Programa Nacional do Livro Didático (conforme discutimos em capítulo anterior), ele é orientado uniformemente a toda uma clientela nacional. No que diz respeito especificamente aos seus textos integrantes, aparecem muitas vezes fragmentados, desvinculados de seus suportes efetivos, deixando de se constituírem, portanto, em enunciados que se materializam no âmbito dos *gêneros do discurso*<sup>43</sup>, o que se afasta substancialmente da reflexão erigida sob a abordagem que vimos nomeando *histórico-cultural* e que orienta a educação em linguagem desde o final da década de 1990, a partir sobretudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, fundamentos estes que se mantêm, sob vários aspectos, no delineamento inicial da Base Nacional Comum Curricular na área das Linguagens (BRASIL, 2015), dado o enfoque, no documento hoje em consulta nacional, nas práticas sociais de uso dessas mesmas linguagens.

Sobre o trabalho com textos em livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, pode-se observar, nesses manuais, propostas de abordagens com textos em *gêneros de discurso*, em que tais *gêneros* são tomados como ‘objetos’, configurando o que Geraldi (2010a) caracteriza como *objetificação dos gêneros do discurso*. Expliquemos melhor: no processo histórico de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, em que se observou a importância de levar para dentro da sala de aula a língua em uso, constatou-se que tratar como objeto de ensino escolar a *gramática* significa(va) reduzir a amplitude da língua, bem como descaracterizá-la, uma vez que sua essência é (estava) perdida: a interação. Ocorre que, em um sistema neoliberal, cujo objetivo é formar sujeitos repetidores de

---

<sup>43</sup> Não estamos fazendo remissão a autores fundantes de escolas de pensamento, aqui, porque o enfoque é o ideário nacional. Retomaremos conceitos capitais a este estudo, em sua matriz epistemológica, à frente, nesta tese.



discursos produzidos e estabilizados que atendem às necessidades de uma minoria, e em prol da eficiência, à luz de uma abordagem produtivista (SAVIANI, 2013), excluir a *gramática* da sala de aula implica colocar algo em seu lugar. Como aponta Britto (2012, p. 64), “O domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação linguística e de valores arbitrários pela publicidade deste ou daquele registro, é uma forma de poder.”

Em virtude de a Academia empreender discussões profícuas acerca do quadro escolar brasileiro, especificamente sobre questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa, tanto quanto em razão de ter proposto novo traçado para esse mesmo quadro por meio de novas concepções de *língua*, de *sujeito*, de *ensino*, entre outras, bem como ter facultado uma compreensão de unidade de ensino como sendo o *texto* (tomado como *enunciado*), que se materializa em *gêneros do discurso*, conceito este que ganhou espaço com o advento dos estudos bakhtinianos nas últimas décadas, criou-se o entendimento de que o objeto a ser ensinado nas salas de aula deva ser, então, os *gêneros*. Geraldi (2010a) explica que, nesse processo, a relação entre *gêneros* e *atividades sociais*, assim como a distinção entre *gêneros primários* e *secundários* deixa de ser tomada sob um ponto de vista processual em favor de sua dimensão fundamentalmente *ontológica*.

Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual (GERALDI, 2010a, p. 79-80).

Nesse sentido, segue-se a ‘tradição’ dos estudos da linguagem, visto que o reconhecimento das características dos *gêneros do discurso* se torna ‘conhecimento gramatical’, trabalho este que escorrega da relativa

estabilidade dos *gêneros* à sua fixação por características de exemplares do *gênero*. Assim, definem-se as estabilidades, escondem-se as instabilidades e se fixa a questão do *gênero* em sua composição formal, esquecendo que, ao penetrar na vida, tal composição se desestabiliza (GERALDI, 2010a). Desvinculando os *gêneros do discurso* das *esferas de atividades humanas*, logo a estabilidade relativa constitutiva dos *gêneros* rende-se à estabilidade, e cada *gênero* passa a ser definido e explicado, tendo suas características descritas e suas condições de uso em uma exaustão impossível em sua própria lógica, o que tem se materializado, atualmente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Cabe à escola, sob essa lógica, ensinar os *gêneros* e exercitar os estudantes na utilização de cada um deles, tanto na compreensão quanto na produção. “A heterogeneidade dos *gêneros* discursivos apontada por Bakhtin acaba se reduzindo à diversidade de *gêneros* numa sociedade complexa [...] expressão de inúmeras vozes ao longo da história” (GERALDI, 2010a, p. 145)<sup>44</sup>. Além da objetificação em questão, no que concerne ao trabalho com *gêneros do discurso*, a *artificialidade constitutiva* (HALTÉ, 2008 [1998]) de que se reveste a ação escolar ganha contornos singulares – o artificialismo –, porque os *gêneros* não apenas estão fora de seu suporte original como também estão reenquadrados em um outro suporte – o livro [nesse caso, didático], tornando mais desafiador o alargamento das práticas de leitura dos alunos.

Na perspectiva focada na interação social, assenta-se o compartilhamento de uma concepção de ensino de Língua Portuguesa voltado às práticas sociais e, portanto, democrático, que atenda à variedade linguística natural presente nos bancos escolares. O objeto de ensino, nessa abordagem, passa a ser textos diversos pertencentes a diferentes *gêneros do discurso*, na busca de ampliação das vivências individuais (com base em BRITTO, 2003) dos alunos, o que nos remete à relação entre as *Zonas de Desenvolvimento Real e Imediato*<sup>45</sup> vigotskianas e à relação *apropriação/objetivação* (com base em DUARTE, 2013 [1993]). O texto nos diferentes *gêneros*, nesse sentido, passa a constituir a base das aulas de *leitura, produção textual e análise linguística*, tomadas imbricadamente, conforme Geraldi (1997).

---

<sup>44</sup> No capítulo analítico desta tese, refletiremos acerca de tal objetificação dos *gêneros do discurso*, pontuando a necessidade de tensionamentos, a nosso ver, entre *conceitos científicos* e *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) nas aulas de Língua Portuguesa.

<sup>45</sup> Preferimos, aqui, o termo *imediato* ao termo *proximal*, como o faz Paulo Bezerra, na tradução de “A construção do pensamento e da linguagem”, publicação da editora Martins Fontes, no ano de 2001. Segundo o tradutor, o adjetivo que Lev Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento é *blijáichee*, que significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato.

Diferentemente do enfoque de Geraldi (2010a) na *aprendizagem*, uma base vigotskiana nos faz tomar a escola como local de ensino e de aprendizagem, espaço em que o processo se fulcra, em boa medida, em métodos que estimulem a iniciativa dos alunos e suas atividades, porém, sem abrir mão da iniciativa do professor, favorecendo o diálogo com objetos culturais, com a cultura historicamente acumulada. Trata-se de abordagens que levem “[...] em conta os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico [dos alunos], mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de [apropriação] dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI<sup>46</sup>, 2008 [1983], p. 56). Um modelo de escola que centra seu ensino nas práticas é um modelo aberto a aprendizagens e que valoriza o processo e não o produto, tratando diferentemente a presença do texto na sala de aula.

Optar por compreender a escola como esse lugar que valoriza as vivências dos alunos e dá ênfase à aprendizagem sem descurar do ensino e do papel do professor nesse processo é assumir a entrada de objetos desconhecidos para a sala de aula em um movimento de aprendizado que articula o habitual e o não habitual. Tais encontros se dão via texto e por meio dele são propostas atividades *epilinguísticas*<sup>47</sup>, contrariamente ao ensino normativo que, em grande medida, instaura-se sobre atividades *metalinguísticas*<sup>48</sup>.

Com relação ao ensino e à aprendizagem das diferentes *leituras*, estão relacionados, reiteramos, com as aulas com enfoque também na *produção textual* e na *análise linguística*, uma vez que não há como conceber *leitura* de forma individualizada, sem sua contraparte *produção escrita*. É condição essencial existir um autor historicamente situado, que potencializa sentidos em um texto, para que haja *leitura*. Assim, aulas de Língua Portuguesa em que ocorre *leitura* ganham sentido somente com o

---

<sup>46</sup> Estamos cientes de que pospor Dermeval Saviani e João Wanderley Geraldi implica lidar com epistemologias distintas sob vários aspectos. Enquanto aquele se posiciona explicitamente em favor do ensino de conteúdos escolares definidos em uma valorização das abordagens ontológicas, este aproxima-se de focos fenomenológicos mais voltados para a *aprendizagem* do que para o *ensino*. Corremos o risco da posposição em nome da defesa de um olhar que se ancore nas práticas sociais de uso da língua, mas não descure dos processos de ensino e do papel do professor no percurso de escolarização.

<sup>47</sup> Geraldi (1997, p. 23) define *atividades epilinguísticas* como “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”.

<sup>48</sup> *Atividades metalinguísticas* são entendidas por Geraldi (1997, p. 25) como “aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”.

trabalho com textos que têm curso na vida social, que circulam na sociedade, que possuem função interacional, textos em suportes efetivos, escritos por autores com intenções várias, correspondentes a situações historicizadas de produção textual. Ao longo de seus enunciados são deixadas pistas, sentidos potenciais em que estão inscritos objetivos, valores e concepções do produtor do texto e que ganharão vida somente ao encontrarem a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010a).

O *ato de ler* passa a ser entendido como um processo dinâmico constituído por uma dimensão *intrassubjetiva* e outra *intersubjetiva* – aquela derivando desta. É no bojo da prática social (da *intersubjetividade*) que se processa o desenvolvimento cognitivo (*intrassubjetivo*) do sujeito leitor; conforme apontam estudos vigotskianos de que nos ocuparemos à frente, é na interação, na relação com o outro, que o desenvolvimento individual se dá. Na *leitura*, especificidades referentes às dimensões *inter* e *intrassubjetivas* concorrem simultaneamente para a produção dos sentidos. Para o *ato de ler* são relevantes as situações de produção e compreensão do texto, os interlocutores envolvidos, seus objetivos, seus valores, suas concepções e suas ideias, seus conhecimentos prévios, o suporte em que o texto circula, bem como os fatores de textualidade e as habilidades de localização de informação, referenciação, ativação de esquemas cognitivos e realização de inferências – implicações cognitivas demandadas na interação *autor e leitor*.

Sob essa perspectiva, nos diálogos empreendidos em sala, o professor deixa de ser a ‘autoridade’ que cega e emudece o *outro* para escutar as vozes dos alunos e aprender com eles, porque é na relação com o professor sobre o texto que o aluno se educa para a compreensão leitora (com base em KLEIMAN, 2008 [1989]). A interação em classe torna-se um palco em que confluem diversas vozes e esse “confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos” (GERALDI, 1997, p. 112). Agindo assim, o educador encara a *leitura* como uma prática social.

Vale ressaltar que escutar as vozes dos alunos e dialogar sobre suas interpretações não significa aceitá-las de todo. Importa ao professor levar em conta que todo texto possui um eixo de sentido potencializado pelo seu autor que objetiva algo.

A questão já não é ‘corrigir’ leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se

nesto o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das ‘pistas’ fornecidas pelo texto (GERALDI, 1997, p. 112, grifos do autor).

Assim, do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter uma leitura autorizada ou a *leitura do professor*, nem tampouco uma leitura espontaneísta discente; diante das leituras dos alunos, importa que o professor recupere suas trajetórias interpretativas observando de que forma elas foram construídas, que sinais no texto fizeram com que tais sentidos aparecessem, de modo a refletir com os alunos acerca de quais mecanismos podem ser (ir)relevantes para os textos que são lidos e, assim, problematizar leituras tidas como inadequadas no contexto ali historicizado. Kleiman (2008 [1989]) entende que *é durante* a interação com o leitor mais experiente que o aluno consegue compreender o texto: não na leitura silenciosa, nem na leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Reitera-se, pois, a importância do *outro* e das *interações sociais*.

Admitir tal postura é conceber os alunos como *sujeitos*, seres sociais, que se constituem e se completam em suas falas (com base em GERALDI, 1997). A escola, à luz desse ideário, abre espaço para transformações individuais e sociais. Tais transformações são o foco da escolarização, pois de nada adianta potencializar práticas em leitura e em escritura<sup>49</sup> para aqueles que, fora das escolas, não terão direito a ler e a escrever. “Como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de histórias de leitores, emergência de autores de suas leituras em condições sociais de exclusão?” (GERALDI, 2010a, p. 110). Estamos cientes, porém, tal qual mostra Britto (2003), de que há um conjunto de fatores de ordem social, política e econômica implicados em um processo dessa natureza. Assim, cabe à escola fazer o papel que se lhe atribui no tecido social, em busca de transformações.

---

<sup>49</sup> Optaremos, pontualmente na textualização desta tese, por *escritura* em lugar de *escrita* sempre que o foco na *produção textual escrita* requerer distinção do *ato de escrever* da *modalidade da língua*.



### 3 ATO DE LER SOB UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL: A ESCRITA INSTITUINDO RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

(João Guimarães Rosa)

Antes de iniciarmos este capítulo referente à fundamentação teórica, importa considerar que é nosso intuito estabelecer um diálogo mais autoral com os estudiosos por nós referenciados, esgueirando-nos da atitude de resenha e exercitando uma postura de ensaio, que entendemos ser mais adequado ao *gênero tese*. Esse propósito faz com que abduquemos de resgates conceituais teóricos detalhados, sobretudo considerando que resenhas teóricas da literatura que nos serve como norte em ações empreendidas dentro do grupo ao qual pertencemos – Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do NELA/UFSC – já foram realizadas em vários estudos<sup>50</sup> em nível de mestrado e doutorado nesse mesmo grupo.

Assim concebendo, principiamos esta discussão a partir da consideração de que, na forma como olhamos nosso aporte teórico, empreendemos uma reflexão sobre *leitura* em uma interface entre três perspectivas teóricas distintas de base filosófica, psicológica e antropológica. Essa proposição deriva de uma busca de conceber a *língua* à luz da filosofia da linguagem bakhtiniana, da psicologia da linguagem vigotskiana e da antropologia da linguagem no que respeita aos usos sociais da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), uma vez que entendemos convergir, nesses estudos, a concepção de *língua* como objeto social, que se materializa em práticas sociais de usos da língua, bem como a concepção de *sujeito* historicizado, o que implica atenção à inserção social, histórica e cultural específica dos sujeitos.

Essas concepções de *subjetividade* e de *linguagem*, em nosso entendimento, imbricam-se – mas não são isomórficas – nessas três diferentes abordagens. Assim, temos ciência de que a filosofia da linguagem bakhtiniana – sobretudo V. Volochínov – e a psicologia da

---

<sup>50</sup> Dentre outros, são exemplos desses estudos: Irigoite (2011; 2015); Pedralli (2011; 2014); Tomazoni (2012); Catoia Dias (2012).

linguagem vigotskiana ancoram-se na *atividade humana*<sup>51</sup> produzindo cultura como categoria fundante, enquanto a antropologia da linguagem dos estudos do letramento ancora-se na *cultura* como categoria fundante. Ainda que reconheçamos aquelas filiações como historicizadas no que se conhece como *modernidade* e esta se delineando no que se tem chamado de *alta modernidade* ou nomeações afins, bem como tenhamos presente que o *status* teórico dos estudos do letramento não é correlato ao *status* teórico das outras duas abordagens, as quais entendemos como *escolas de pensamento*, compreendemos que a articulação é possível pelas razões anteriormente expostas, tanto quanto entendemos que a evocação é teórico-metodologicamente produtiva para as finalidades desta pesquisa, tal qual registraremos, em retomada desse simpósio conceitual, no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos. Apomos, assim, conceitos bakhtinianos, vigotskianos e dos estudos do letramento em dialogia – e não em posposições ou paralelismos –, assumindo os riscos de tal aposição.

Nessa ancoragem teórica importa ter presente que nossa compreensão de *leitura* é, conforme apontamos anteriormente, a do *encontro*, da relação que se dá entre sujeitos singulares, “de outro a outro, [...] sem convocações, sem hora marcada, sem ajuntamento, [...] encontro de todo dia, cotidiano. [...] Manifestação de cara limpa, diante da qual cai toda responsabilidade protegida por álibis: manifestação sem representação” (PONZIO, 2010a, p. 158). Leitura como *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), como *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra*, de *diferenças não-indiferentes* que se acolhem, se calam para ouvir, que manifestam seu interesse pelo *outro*. Tal acepção aparece analogamente em Geraldi (2006 [1984]; 1997) e deriva da concepção de *língua* como interação, cuja origem atribuímos ao alinhamento desse autor com o Círculo de Bakhtin. Compreendemos que essa mesma origem se elicia em Britto (1997) e nos PCNs<sup>52</sup> de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e, hoje, em alguma medida, faz-se ver na

---

<sup>51</sup> Compreendemos *atividade humana*, aqui, como *trabalho*, tomado na perspectiva marxista do termo; assim concebendo, entendemos que o pensamento de V. Volochínov aproxima-se mais efetivamente do pensamento vigotskiano, como registra Brandist (2012), do que o faz o pensamento de M. Bakhtin, cuja base é o *dialogismo*. De todo modo, alinhamo-nos a Amorim (2013), para quem o pensamento bakhtiniano, dado o enfoque na ética e a consideração da *istina* na relação com a *pravda*, não pode ser tomado sob a perspectiva da chamada *alta modernidade* ou *pós-modernidade*.

<sup>52</sup> Assim como os PCNs, os critérios da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – que passou por um processo de atualização reiterando fundamentos de documentos dos últimos 25 anos no Estado – endossam reflexões sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa à luz da literatura da área, cuja base teórico-epistemológica são os estudos dos usos sociais da língua.



Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), na área das Linguagens, documento em fase de consulta pública no momento de produção desta tese. Vemos, pois, no ideário dialógico bakhtiniano a gênese das discussões que redundaram na proposta de um trabalho com *leitura* como prática social, da qual nos ocupamos no capítulo anterior desta tese.

No que diz respeito aos estudos do letramento, importa explicar que lançamos mão de conceitos desse escopo teórico, mas nos posicionamos contrariamente à gaseificação conferida, sob vários aspectos, ao conceito nos últimos anos – especialmente no enfoque dado pelo chamado Grupo da Nova Londres, em conceitos como ‘multiletramentos’ ou a expressão ‘múltiplos letramentos’ (conforme crítica de STREET, 2000) –, contudo, em um estudo como este que aqui se desenha, com eixo no uso social da modalidade escrita da língua, assumimos a produtividade de conceitos advindos desse campo – no que tange ao grupo do Reino Unido<sup>53</sup> – na discussão dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, conceitos como *ecologia* da escrita (BARTON, 1994), *práticas de letramento* (STREET, 1988), e *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]). Assentaremos nossa discussão nos limites desse quadro conceitual base que compreendemos distinguir-se da volatilização que entendemos ter havido nesse campo de estudos nos últimos anos.

Tratar de *leitura* – objeto desta pesquisa – requer, em nossa compreensão, evocar também conceitos base do construto bakhtiniano como *cronotopo*, *alteridade* e *dialogismo*. Esses conceitos, no entanto, devido a sua natureza linguístico-filosófica, não se prestam a modelizações analíticas em se tratando dos estudos da escrita, o que nos faz lançar mão do campo conceitual antropológico dos estudos do letramento, os quais parecem favorecer esse movimento, como em Hamilton (2000) e Barton (1994), do que trataremos à frente. Quanto ao ideário vigotskiano, entendemos haver nele proposições teóricas que facultam discussões mais efetivamente comprometidas com a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), a exemplo de discussões sobre a apropriação intrassubjetiva de representações culturais que se erigem e se ressignificam em relações intersubjetivas.

Assim, reiteramos conceber haver compartilhamentos e não isomorfias nas concepções de *língua* e de *sujeito* desses três construtos,

---

<sup>53</sup> Nosso enfoque limita-se a autores que convergem com proposições teóricas de Brian Street, a exemplo de David Barton e Mary Hamilton.

interessando-nos estudar como os sujeitos estabelecem relações interpessoais nos processos empreendidos nas instituições formais de ensino em aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente por meio da *leitura*, e como se dá a relação entre *sujeitos* (neste caso, professores de Língua Portuguesa e autores de livros didáticos) e *artefatos* (livros didáticos da disciplina) no que concerne a proposições para a educação que o *ato de ler* exige. Um modo de observação fundado em um olhar que vimos chamando de *histórico-cultural* nos impõe uma preocupação com um sujeito corpóreo, situado no tempo e no espaço, em relação com a alteridade por meio da modalidade escrita da língua, processo este que lhe faculta ressignificações em sua constituição subjetiva, singular, bem como em suas representações de mundo, sempre no âmbito das relações com o outro.

Enquanto os estudos do letramento nos oferecem uma compreensão acerca da maneira com que os distintos grupos culturais lidam com a escrita, enfocando, portanto, os usos sociais dessa modalidade da *língua*, entendemos necessário lidar também com uma perspectiva mais efetivamente relacionada à discussão das implicações das relações intersubjetivas que têm lugar nesses mesmos grupos em se tratando do *encontro* do ‘eu’ e do ‘outro’ nas interações mediadas pela escrita – discussão para a qual evocamos base teórica no ideário bakhtiniano –, especialmente no que diz respeito aos *encontros* de sujeitos, o que se institui por meio da *leitura*.

Em nossa compreensão, tomar o *ato de ler* como *encontro* implica discutir *leitura* necessariamente na relação da *subjetividade* com a *alteridade* e, em se tratando dos usos da escrita, fazê-lo na tensão entre aqueles usos conhecidos e familiares e usos outros, provocadores porque não pertinentes ao cotidiano de um grupo cultural específico e dos *encontros* que têm lugar nele; eis a demanda por uma ponderação acerca de usos/leituras caracterizados como *vernaculares* ou como *dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998). Dessa maneira, este estudo, reiteramos, propõe-se a discutir *leitura* como *encontro*, na relação da subjetividade com a alteridade; um *encontro* mediado pela modalidade escrita da língua, situado na sociedade, na cultura e na história e, sendo assim, em grupos culturais específicos, requerendo, pois, um olhar atento aos usos da escrita que são particulares desses mesmos grupos, tanto quanto aqueles usos que não fazem parte de seu entorno, mas que tendem a tentar se impor, porque legitimados como *dominantes*.

### 3.1 CONCEPÇÕES DE *LÍNGUA* E DE *SUJEITO*: IMPLICAÇÕES EM SE TRATANDO DO *ATO DE LER*

Pensar a educação para o *ato de ler* demanda, em nossa compreensão e conforme já apontamos anteriormente, uma reflexão que contemple tal *ato de ler* como *encontro* (com base em PONZIO, 2010a) do ‘eu’ e do ‘outro’ no âmbito das relações sociais, encontro este instituído pela língua. E assim considerando, importa compreender *língua*, na abordagem *histórico-cultural* em que nos assentamos, como *lugar de interação*. Ela é o instrumento<sup>54</sup> por meio do qual as relações interpessoais são instauradas, relações essas em que os sujeitos agem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, em um processo de ressignificações, provocando transformações sociais e individuais (GERALDI, 2010a). A *língua*, assim concebida, não tem existência concreta fora dessas mesmas relações interpessoais, fora da interação; medeia tais relações, as institui, e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos. Sob essa perspectiva, importa compreender que a *língua* é dinâmica, naturalmente heterogênea. De acordo com Volóshinov<sup>55</sup> (2009 [1929], p. 163), “El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes<sup>56</sup>.”

Entendemos que não é a *língua* por si mesma que nos constitui em nossa subjetividade, quem o faz é o *outro* com quem interagimos por meio dela; na relação com o *outro*, nos *encontros*, via mediação semiótica, institui-se tal constituição. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010 [1952/53]) evoca como *alteridade*; o *outro*, numa situação de interação social, é um sujeito ativo que constrói representações acerca de seu interlocutor, as quais são de algum modo compartilhadas com ele e incidem na constituição de sua subjetividade. Segundo Geraldi (2006, p.

---

<sup>54</sup> *Instrumento* definido, aqui, não como objeto que se encontra à disposição dos indivíduos que o utilizam como se ele não tivesse história. Tomamos *instrumento* no sentido vigotskiano, como instrumento psicológico de mediação simbólica construído no plano das relações interpessoais que se estabelecem nas vivências historicamente delineadas (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]).

<sup>55</sup> Compartilhando com compreensões de Carlos Alberto Faraco (informação oral) acerca da qualidade da tradução, temos usado, em nosso grupo de pesquisa, esta obra na versão para o espanhol. Ainda sobre este autor russo, manteremos a grafia que figurar na obra objeto de consulta, daí eventual variabilidade gráfica.

<sup>56</sup> Considerando proficiência nas línguas inglesa e espanhola como requisitos para pós-graduandos, abdicamos de traduções ao longo desta tese, salvo citações em línguas estrangeiras outras.

187), “Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história”. É o outro que, em sua posição exotópica, tem um *excedente de visão* sobre o ‘eu’ que lhe permite dar um *acabamento* provisório, uma completude – na origem inalcançável; nesse sentido afirma-se que o ‘eu’ é, em certa medida, uma concessão do outro, um privilégio seu.

Nesta abordagem, em que *língua* institui o *encontro* de sujeitos, *encontro da palavra outra* e da *outra palavra*, ela é concebida, reiteramos, como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1978]) – no sentido de que é um artefato cultural e histórico que medeia a relação entre homem/mundo e entre homem/homem –, tomado na cadeia ideológica. Importa mencionar que compartilhamos com Kleiman (2006) a impressão de que o conceito de *mediação*, da maneira como ganhou espaço no senso comum escolar, remete “àquele que se coloca entre”, em um enviesamento da dimensão semiótica que o conceito nos apresenta. Na perspectiva *histórico-cultural* por nós assumida nesta tese, a mediação seria o todo dessa relação, isto é, o *encontro* tal qual tomado por nós implica/é mediação, o que se dá na/pela linguagem indubitavelmente.

Volóshinov (2009 [1929]) explicita que, o uso dos signos, nos enunciados, remete aos elos da cadeia ideológica que se forma entre consciências individuais, marcadas por conteúdos axiológicos. A constituição e a modificação dos signos e, portanto, da língua, dão-se socialmente, no bojo das diferentes atividades humanas em distintas *esferas da atividade humana*. E “la propia conciencia sólo puede realizarse y convertirse en un hecho real después de plamarse en algún material sónico” (VOLOSHINOV, 2009 [1929], p. 30). Desse modo, na concepção bakhtiniana, o *signo* é um fenômeno do mundo exterior – do *outro* – que reflete e refrata a realidade, fazendo parte da interação social, ideológico por excelência; ao mesmo tempo em que emerge das relações sociais, da *outridade*, a qual um sujeito constantemente está encontrando, ele é sempre orientado, dirigido para o outro (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Nesse sentido, é possível afirmar que a língua se move ininterruptamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social, sendo sua essência efetiva representada pelo fato social da interação verbal, que é gerada por uma ou mais enunciações (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 158). Isso posto, compreendemos *língua* como *objeto social* que faculta a instituição de *encontros* e, em o fazendo, incide na constituição subjetiva.

Compreendendo que a *língua* e, por conseguinte, o *signo* ganham sentido única e exclusivamente na relação com o outro, nos *encontros* situados em um tempo e espaço específicos e, portanto, irrepetíveis dado

seu caráter evêntico, temos a relação inseparável entre *signo*, *consciência* e *ideologia* proposta por Volóshinov (2009 [1929]).

Ideologia é tomada, nos apontamentos do Círculo de Bakhtin, como o conjunto de interpretações sobre o mundo e sobre a vida que se delineia nas relações interpessoais – no âmbito da história, da cultura e da sociedade – e é por elas e nelas modificado constantemente. Tais interpretações são fixadas por meio de palavras ou outras formas sógnicas e nos caracterizam como sujeitos históricos (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) que apropriam e reverberam objetos culturais. Sob essa ótica, a ideologia é social e se constrói nas inúmeras *esferas de atividade humana*, se dando na/pela língua. Nesse sentido, a *ideologia* necessita da língua para poder se expressar e é caracterizadamente constituída por signos, sempre ideológicos. A *ideologia*, nesta perspectiva, seria o elemento constitutivo da vida social, requisito de existência da própria *consciência*.

A *consciência*, assim, constitui-se por meio de signos nas interações sociais das quais participam os sujeitos: de consciência individual em consciência individual, emergem os signos linguísticos que vão constituindo elos entre tais consciências num processo contínuo e ininterrupto. A consciência é de natureza social e vai adquirindo forma nos signos que são criados pelos diferentes grupos humanos nos *encontros* de que participam. “La conciencia individual se alimenta de signos, crece en base a ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes. La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sógnica en una colectividad” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 33). A *consciência*, sendo social, é ideológica, semiotizada e integrante da ideologia social de certa comunidade, de determinado grupo, de certa classe.

Cada conteúdo da consciência individual não é nunca algo imediato, espontâneo, privado, um dado primário e original; esse é sempre, ao mesmo tempo, resultado e momento, parte ativa, de uma elaboração ideológica segundo códigos sociais, é já mediado por certa organização cultural, por certa tradição histórica; é um elo da mesma cadeia da criatividade ideológica da qual fazem parte os mais refinados produtos da cultura (PONZIO, 2013, p. 157-158).

A linguagem, instituidora dos *encontros*, constituidora das consciências individuais e, por implicação, das subjetividades, “é produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto

a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 141). Ela não reflete as oscilações psicológico-subjetivas, mas inter-relações sociais estáveis entre os falantes. De acordo com Ponzio (2013, p. 151-152),

o signo verbal constitui o material do qual são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, das relações de trabalho àquelas de nível artístico-literário, e que estabelece a relação de inter-relação entre o nível das ideologias institucionalizadas, dominantes, e aquele das ideologias não oficiais ou ainda em formação.

Sob essa perspectiva, “la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 34) e, portanto, só pode ser compreendida pela sua função de signo, uma vez que ela permeia toda a criação ideológica, como o modo mais puro e sensível de relação social, no qual melhor se expressam as formas ideológicas da comunicação. A essa característica, soma-se sua neutralidade, que resulta de a *palavra* não ser/estar obrigatoriamente vinculada a qualquer esfera ideológica particular.

Essa ubiquidade da *palavra* lhe permite introduzir-se em todas as relações humanas servindo de “instrumento” da comunicação cotidiana, visto que “está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 38), constituindo, assim, o indicador mais sensível das mudanças sociais. Certamente, quando entra no jogo da enunciação, a *palavra* perde sua neutralidade ao ser penetrada por cargas valorativas ideológicas. O signo ideológico é marcado pelos grupos sociais de uma determinada época e pelos horizontes sociais/axiológicos, ou seja, ideologia e interação estão entrelaçadas ao signo.

Se a *palavra* é assinalada, em qualquer atividade humana, pelo horizonte axiológico, é tomada como neutra quando isolada, fora do enunciado. Quando enunciada, a *palavra* assume sua condição de signo ideológico, conforme mencionado anteriormente, compreensão que decorre de uma concepção de *língua* como interação social. Nas palavras de Volóshinov (2009 [1929], p. 161),

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su

realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados. La interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del lenguaje.

No que diz respeito aos recursos expressivos de uma língua, à luz da perspectiva bakhtiniana, compreendemo-los como ‘em aberto’, profundamente vinculados ao uso da língua e, portanto, à mudança. A *língua*, como atividade, interação, implica indeterminação, movimento e, como instrumento construído no processo de interlocução com o outro, carrega as precariedades do irrepetível e do singular, expondo sua vocação para a mudança (com base em GERALDI, 2010b). Participam da constituição de tais recursos expressivos – sejam eles elementos estilísticos ou de ordem puramente gramatical – a situação da enunciação e a *orientação social*, visto que a organização do projeto de dizer se dá na dependência do peso sócio-hierárquico do auditório, isto é, da inserção de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissional etc. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), o que suscita a dimensão extraverbal da língua e dos signos.

A realidade da *língua*, então, é social, marcada por uma dimensão histórico-cultural que a constitui e que funciona como seu cerne. Entender a *língua* dessa forma é assumir sua dinamicidade decorrente, sobretudo, dos usos sociais a que está sujeita. É compreender que ela nasce, constitui-se e se modifica nas interações vivenciadas pelos sujeitos sócio-historicamente situados, já que o discurso se origina no diálogo, na confluência de diversas *vozes sociais*. A plurivocalidade, a propósito, é peça fundante do discurso. Vozes sociais correspondem a já-ditos ideológicos, institucionais, que orientam dizeres situados, uma vez que refletem e refratam a realidade. O discurso, portanto, constitui-se nessa relação entre o que já foi enunciado e o que está por vir, caracterizando a dialogicidade constitutiva da língua.

A atividade humana, mediada pela *língua* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), dá-se nas relações estabelecidas entre sujeitos, em ambientações sociais e históricas definidas. É na/pela interação social, por meio da *língua*, que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros de referências em que o que é único adquire sentido (GERALDI, 2010a). A *língua*, assim, não tem origem em um sujeito individual, adâmico: os usos da língua se materializam na cadeia ideológica. Desse modo, *língua* é compreendida para além do sistema linguístico (léxico mais gramática), tanto quanto

para além do psicologismo individual (processamento cognitivo tomado em si mesmo), mas não nega ambos. Como evento discursivo, ela se dá na linha do tempo e “só tem consistência enquanto ‘real’ na singularidade do momento” (GERALDI, 2010b, p. 47).

Desse modo, em uma convergência entre os ideários vigotskiano e bakhtiniano, reiteramos que, neste estudo, a *língua* é tomada como instrumento psicológico de mediação simbólica, constituída por signos, instituindo *encontros*, organizando o pensamento e promovendo a constituição de subjetividades, facultando, assim, a relação indissociável entre *ideologia* e *consciência*, em razão da imersão no *simpósio universal* (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2009). A linguagem verbal, em particular, e os signos não são apenas instrumentos de transmissão de significados, de experiências, assim como não são elementos individuais, psicológicos; são também instrumentos de significação, de instituição de vivências, de *encontros*, de constituição de processos interiores, mentais, que, como os signos utilizados, são também esses sociais.

O *encontro*, como temos compreendido *leitura*, que se institui por meio da *língua* – nesse caso, mais especificamente, por meio da modalidade escrita –, é um *encontro* de singularidades que, nessa relação, constituem-se e se historicizam. Assim concebendo, tomamos o *sujeito* – autor e leitor de texto – como corpóreo, datado, portanto sócio-historicamente situado. *Sujeito* corpóreo porque utilizando a língua, enunciando-se a alguém em um tempo histórico e em um espaço social específicos. Desse modo, *sujeito* como membro de sua espécie (o que nos remete à *filogênese* vigotskiana), mas situado na cultura (o que associamos à *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese*, outros planos genéticos vigotskianos) (VYGOTSKI, 2012 [1931]<sup>57</sup>). *Sujeitos*, assim compreendidos, tornam-se únicos, singulares (BAKHTIN, 2010 [1920/24]; MIOTELLO, 2011), uma vez que cada um é insubstituível em suas atividades, em seu existir – e, para nós, em sua historicidade. “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 96). Nesse sentido, o sujeito é tomado em sua peculiaridade, excepcionalidade, responsabilidade, isto é, em seu não-álibi no existir. Conforme aponta Bakhtin (2010 [1920/24], p. 96, grifos no original): “Este fato do *meu não-álibi* no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo

---

<sup>57</sup> Quando a referência for às Obras Escogidas, manteremos a grafia com ‘y’ inicial, tal qual consta nelas.



e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*.”

Assim, cada um é único, mas único em relação ao *outro*, uma vez que tal unicidade é concebida sempre nas relações sociais e nunca fora delas, o que quer dizer que o sujeito é, em essência, dialógico, relacional, produto social por só ‘se fazer’ e ‘ser’ nas tensões com outras singularidades sócio-historicamente situadas; estas, por sua vez, também resultado de interações outras. Desse modo, entende-se o *outro* como uma das figuras centrais na arquitetura bakhtiniana, pois somente o olhar deste *outro* que “te diga único, que te ordene único” desvela um *eu* centro de valor, um *eu palavra outra* que só existe na tensão com a *outra palavra*. “É necessário um outro que ‘te escolha, te eleja, responsabilize sem álibis’ dizendo-te ‘somente tu, unicamente tu e ninguém mais’” (PONZIO, 2010a, p. 23).

A outridade atua como um *horizonte social avaliativo*, oferecendo seu olhar sobre o *eu*, acolhendo-o, dando-lhe medidas. É nessa relação com a *alteridade*, nos *encontros*, que o sujeito se constitui, sendo convocado ao *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) pelo outro; o *ato* que lhe compete exige sua assinatura, seu reconhecimento, e por ser unicamente seu, trata-se, então, de um ato responsável. Nesse sentido, o eu que atua, que dá um passo<sup>58</sup>, faz-se concessão do outro, possuindo, em alguma medida, o olhar que o outro lhe dá. Bakhtin (2010 [1920/24]) considera a relação *subjetividade/alteridade* como o princípio arquitetônico do mundo real do *ato*, pois seriam dois centros de valores para a vida, arquitetura esta inconclusa, inacabada, que se completa em cada ato moral, uma vez que é arquitetura de um evento.

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetura na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetura, e portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim (PONZIO, 2010b, p. 23).

*Eu e outro* são, cada um, um universo de valores, universo este personificado em um *ser-evento* sem álibi para a existência, visto que a

---

<sup>58</sup> No russo *postupok*, ato, contém a raiz *stup*, que significa “passo”, *ato* como um *passo*, como tomada de posição (PONZIO, 2010b).

participação de cada um no *ato* é insubstituível – em um caminho, outros podem andar ao seu lado, mas ninguém pode andar por você –, o que implica responsabilidade responsiva por parte do sujeito, *responsabilidade moral* em assumir sua singularidade e responder à *palavra outra no mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). A respeito disso, aponta Ponzio (2010b, p. 20):

Tudo [o] que é genérico adquire sentido e valor a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, na base do seu ‘não-álibi no existir’. ‘Não-álibi’ significa ‘sem desculpas’, ‘sem escapatórias’, mas também ‘impossibilidade de estar em outro lugar’ em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo.

Sentir-se responsável pelo *ato* é reconhecê-lo, assiná-lo, tomá-lo como seu, responder a ele, dever este do sujeito, uma vez que, tal qual afirma Ponzio (2010a), viver é responder, é assumir, a todo instante, uma posição axiológica frente a valores, auscultando a palavra outra por meio do *calar* – e não do *silenciar*, que pressupõe ausência de interlocutor (PONZIO, 2012) –, dando-lhe tempo, não sendo indiferente, vivendo a experiência, sentindo-a, deixando-a entranhar em seu corpo, afirmando-a de uma maneira emotivo-volitiva, única e exclusivamente sua (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Sob esse ponto de vista, “o ato realizado constitui uma passagem, *de uma vez por todas*, do interior da possibilidade como tal para *o que ocorre uma única vez*” (GERALDI, 2010b, p. 84-85, grifos do autor).

É essa responsabilidade que comporta a singularidade. É ela que transforma uma ação (mecânica, repetitiva, possibilidade vazia) em *ato*, responsável, único, irrepetível, permeado de sentidos. O não-álibi no ser confere validade e sentido a cada significado e valor de outra forma abstrato, teórico, exclusivo do *mundo da cultura*; desenha uma face para o evento de outra maneira anônimo, “[...] faz de modo que não exista a razão objetiva nem a subjetiva, mas que ‘cada um tenha razão no seu próprio lugar, e tenha razão não subjetivamente, mas responsavelmente’” (PONZIO, 2010b, p. 26). A assunção da participação de cada um inaugura o dever concreto, ou seja, realiza a singularidade inteira como singularidade não substituível do existir, em relação a cada momento seu, acarretando uma transmutação de cada manifestação própria do sujeito – pensamentos, desejos, estados de ânimo etc. – em um ato responsável. Do contrário, tem-se uma impostura, um sujeito impostor, não assinante, que

não toma para si a responsabilidade, que não reconhece o ato; diz-se, assim, que tal sujeito age, mas não atua, não dá o passo, não toma posição no existir. O seu é um pensamento não encarnado, não participante, uma vida aleatória, uma possibilidade vazia.

[...] uma vida sob o fundamento tácito [...] do meu álbi no existir cai no ser indiferente, não enraizado em nada. Qualquer pensamento que não seja correlacionado comigo como algo que é obrigatoriamente único é apenas uma possibilidade passiva; ele poderia mesmo simplesmente não existir, poderia ser diferente; o fato de existir na minha consciência não implica nenhuma obrigatoriedade, insubstituibilidade [...] (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 101).

Assim, entendemos, tal qual pontuam os estudos bakhtinianos, que o *sujeito* vive a partir de si, e não para si, o que significa que ele possui uma existência responsabilmente participante, afirmando o seu não-álbi real, que somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da indiferença pelo outro, um outro *concreto* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), também ele singular e, portanto, insubstituível. Outro este com o qual se estabelece uma relação de *diferença não-indiferente*, um *encontro* de palavras: da *outra palavra* e da *palavra outra*.

No que diz respeito à *palavra*, Ponzio (2011), revozeando Volóshinov (2009 [1929]), elucida que a *palavra* é a célula viva da enunciação e tem sempre a ver com a *palavra outra*, porque é escuta e se realiza nela, escuta esta que deriva da natureza da *palavra*. A *palavra*, em sua condição de *enunciado*, quer ser escutada, busca uma compreensão ativa do outro – tanto o outro-para-mim quanto o outro *de* mim –, uma resposta, assim como objetiva responder à resposta em um processo ininterrupto de compartilhamento de sentidos na cadeia discursivo-ideológica. “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 334). Nessa lógica, a *palavra outra* é *palavra na palavra*, mas, ao mesmo tempo, é *palavra sobre palavra*, enunciação sobre enunciação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2011 [1929]). É *outra palavra* no sentido de que não é *palavra* própria, seja porque *palavra* do outro de mim, *palavra* do outro, seja porque *palavra* do outro *de* mim, aquele outro eu que o eu identitário nega e censura: em todo o caso, *palavra* que se dá

na *escuta*, no “dar um tempo ao outro”. Da centralização do eu à centralização do outro: eis a revolução bakhtiniana (PONZIO, 2010a).

Nesse sentido, a escuta é elemento constitutivo da *palavra*, a sua prerrogativa, o seu fazer. A *palavra* nasce a fim de ser ouvida e respondida, a fim de que a *palavra* *outra* a complete, a contradiga, em um processo de alternância constitutivo do diálogo bakhtiniano. A escuta, portanto, não é exterior à *palavra*, uma concessão, uma iniciativa de quem a recebe, uma escolha; é a própria arte da palavra, o seu modo peculiar de ser, é a condição para o *encontro*; somente o *encontro* faz existir a *palavra* como *outra palavra*, ele é condição *sine qua non* para a existência das palavras, para seus tensionamentos, para a relação humana não-indiferente. Assim, a *palavra* é por esta relação, não existindo antes nem fora dela. “Sem o encontro com a palavra *outra* que a escuta, não há *outra* palavra. Assim, não há o texto de escritura fora da sua leitura, fora da relação com texto da sua leitura [...]; e todo texto está já escrito para o texto que o lê, para o texto do qual é o destinatário” (PONZIO, 2010a, p. 39). Não há, isso posto, *palavra* que não entre dialogicamente em contato com a *outra palavra*, que não seja dirigida a ela.

Bem, esse é o ponto central da relação com a *outra* palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o *tempo disponível*, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. [...] Escutar significa, ao invés, deixar tempo ao outro (PONZIO, 2010a, p. 25-26, grifos no original).

Cada compreensão, cada interpretação leitora – para as finalidades deste estudo – implica uma resposta. A *palavra* tem sede de contrapalavra, solicita, requer *outra* enunciação que lhe confira significado, que a preencha de sentido, que lhe seja *não indiferente*. A *não indiferença* é condição para o interesse, a atividade, o desejo do sujeito; ela deriva da conexão com a ação responsável, “orienta as palavras e torna possível a compreensão dos objetos, sua experiência viva: para falar de um objeto é preciso entrar em uma relação interessada e não

indiferente com ele, de modo que não se possa evitar que a palavra expressa seja entonada” (PONZIO, 2012, p. 36).

Acerca da entonação, Ponzio (2011) a entende como constitutiva da relação estabelecida entre o ‘eu’ e o ‘outro’ – no caso da *leitura*, entre o autor e o leitor de texto –, no que diz respeito às avaliações subentendidas, variando à medida que haja ou não um compartilhamento de valores. Assim, a entonação se situa entre o dito e o não dito, entre o explícito e o implícito, entre o verbal e o não-verbal. “Na entonação se evidencia mais a dependência do ato de palavra por uma certa comunhão de valores. Quando uma pessoa supõe que o interlocutor não está de acordo, ou não está seguro, e duvida deste acordo, dá uma entonação diferente as suas palavras” (PONZIO, 2011, p. 27). Sobre isso, Volochínov (2013 [1930]) aponta que a elevação ou o descenso da voz expressam a atitude do sujeito em relação ao objeto da enunciação e que uma entonação distinta de uma mesma palavra toma um sentido diferente. Precisamente, o que determina a entonação e, através dela, realiza a seleção das palavras e sua disposição, dando um sentido à enunciação toda, são a situação e o auditório correspondentes. Desse modo, o autor define *entonación* como expressão sonora da valoração social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 175).

Assim concebendo, para a *palavra*, no jogo das relações humanas, não existe nada pior do que a ‘ausência’ do outro, sua indiferença, irresponsividade, seu silêncio, enfim, a *diferença indiferente*. Para sobreviver, a *palavra* necessita do calar da ausculta, da *palavra outra*, da disposição alheia, da acolhida efetiva, do real desejo do outro em ouvir e responder responsavelmente, e não apenas em tolerar. O interesse, aqui, é tomado tal qual na *infuncionalidade* (PONZIO, 2010a; 2014), em relações estabelecidas fora de escafandros, de papéis sociais, de pertencimentos – constituído também por esse pertencimento, mas tomado seguramente para além dele –, nas conhecidas relações afetivas, em que as singularidades são concebidas como alteridades *absolutas* e não *relativas*, uma vez que o que importa efetivamente é quem o sujeito é, seu nome próprio, do lugar único que ocupa e de suas vivências. Tais relações materializam o que vimos denominando *encontro*: sujeitos se encontrando na singularidade de suas vivências, não diluídos no âmbito das diferenças de pertencimentos; *encontro* de vozes, da palavra que enseja a contrapalavra. Em se tratando deste estudo, o *ato de escrever* existe porque prospecta o *ato de ler*; eis o *encontro* de que tratamos aqui. Ambos configuram-se como *atos* quando assinados, no sentido bakhtiniano do termo.

O *ato*, para existir, exige do sujeito o reconhecimento, o assinar embaixo. O posicionar-se dialogicamente é o *ato responsável*, a subscrição, a anuência do não-álibi no existir. E com isso, Bakhtin (2010 [1920/24]) trata da tensão entre *istina* – verdade teórica, idêntica e repetível, uma vez que de uma dimensão epistemológica e, portanto, no âmbito do universal – e *pravda* – reconhecimento dessa verdade no/pelo *ato*, verdade da situação, irrepetível, não idêntica, visto que pertencente à dimensão moral, no âmbito do singular (AMORIM, 2006): sem a assinatura, sem a tomada de posição, isto é, sem o *ato responsável*, não há validação da *istina*, melhor dizendo, não se estabelece a *pravda*<sup>59</sup>; tem-se apenas *significado*, mas não *sentido*. Conforme explica Amorim (2013), para que um conhecimento seja pleno, real, ganhe sentidos, é necessário que alguém o pense. Ao ser pensada, a verdade universal (*istina*) é assinada, e sua validade é reconhecida para o sujeito (*pravda*), ou seja, uma teoria verdadeira, ao virar *ato*, vira ética, e pode completar sua verdade universal com a singular (*pravda*). Assim, somente no *ato responsável* é possível o *encontro* dos dois mundos: o *mundo da cultura* e o *mundo da vida*, pois no *ato* o que é do genérico humano (com base em HELLER, 2014 [1970]; DUARTE, 2013 [1993]) é assinado pelo singular.

Sobre o movimento de assinar um *ato*, explica Bakhtin (2010 [1920/24], p. 94):

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o

---

<sup>59</sup> Importa registrar que compreendemos *pravda* como a união entre o universal e o singular na fuga ao universalismo, tanto quanto ao relativismo. Como mostra a obra de Bakhtin (2010 [1920/24]), propõe-se que o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação social (SOBRAL, 2012 [2005]), histórica e cultural, o que nos distancia de um pretensão relativismo de valores. Ainda sobre isso, vale mencionar Ponzio (2012), para quem o *relativismo* é outra forma de *dogmatismo*.

que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável etc.

Sob esse prisma, o *ato*, que ocorre sempre quando o *sujeito* se coloca, sempre quando atua (mesmo que apenas interiormente), quando interage, e que, em virtude disso, não precede o homem, mas ganha existência no momento da relação interpessoal, exige do sujeito sua assinatura e seu reconhecimento, exige ser tomado, afirmado pelo homem como de sua responsabilidade, uma vez que esse *ato* é unicamente seu, é a sua postura responsiva ao *outro*, às tantas outras vozes do *simpósio universal* (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2009). A resposta é do ‘eu’ e somente dele, visto que no ponto preciso singular em que ele se encontra, nenhum outro indivíduo jamais esteve no espaço singular e no tempo singular de um existir único. “E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 96).

Na relação com a alteridade, em que o ‘eu’ é pensado pelo outro, é reconhecido pelos olhos do outro, este interlocutor, em sua posição *exotópica*, possui um *excedente de visão* do ‘eu’, uma experiência do ‘eu’ que ele próprio não tem de si mesmo, mas que, por sua vez, pode ter do *outro*, o que lhe faculta dar *acabamento* ao sujeito, acabamento este sempre provisório, uma vez que o ser humano é essencialmente inacabado, incompleto, mutável, mutante, um sujeito que é história junto com a história de outros.

Como temos distintas histórias de relações com os outros – que por sua posição *exotópica* têm ‘excedentes de visão’ que buscamos em nossos processos de constituição e em nosso desejo de completude – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, ouvimos, lemos. São essas histórias que nos fazem únicos e irrepetíveis (GERALDI, 2010b, p. 88).

Nessa perspectiva, em que os sujeitos possuem uma incompletude fundante (GERALDI, 2010a; 2010b), sua busca está na completude, inalcançável na origem, que se dá via *outridade*, pois é o outro, sempre e

exclusivamente, que nos dá acabamento. Sendo a *alteridade* o lócus em que procuramos essa integridade inalcançável, ela é capital na constituição do sujeito. Segundo Geraldi (2010b), estamos continuamente expostos, e quem nos vê, vê com o fundo do horizonte em que estamos e que não enxergamos. A visão do outro nos vê como um todo que não dominamos – por isso o outro tem um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2010 [1920/23]) –, mas que dominamos em relação ao outro, ao seu lugar no mundo.

Ao mesmo tempo em que os sujeitos se orientam na busca de completude pela posição exotópica ocupada pelo interlocutor, eles se deslocam no tempo e fundamentam a razão de ser de suas ações presentes no futuro, de onde são retirados os valores com que qualificam as ações presentes, ou seja, é a partir da *memória do futuro* (BAKHTIN, 2010 [1920/23]) que o tempo presente é orientado, tempo este em que os sujeitos são solicitados a optar por caminhos pelos quais conduzem suas vidas, opção feita com base em um *cálculo de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1920/23]) limitadas pelo presente e pela *memória de futuro*, e – evocando Duarte (2013 [1993]) –, em um contínuo processo histórico.

Vale mencionar que a ideia de sujeito social, resultado das relações humanas, fundamento desta tese, é compartilhada pelos estudos vigotskianos no que diz respeito ao estabelecimento do processo de internalização caracterizado pelo movimento do interpsíquico para o intrapsíquico. Segundo Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), a internalização de formas culturais de comportamento se dá via reconstrução interna, ou seja, nos *encontros*, ao se apropriar de novas representações, o sujeito transforma sua realidade intrapsíquica, subjetiva, acarretando o processo de *desenvolvimento*; isso quer dizer que as objetivações humanas, tudo aquilo que é do âmbito da história e da cultura, ao serem apropriadas pelo sujeito – subjetivadas – passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta (com base em DUARTE, 2013 [1993]), história esta parte das vivências dos sujeitos, que as carregam em seus ombros para seus novos *encontros*. Sobre a relação entre *objetivação* e *apropriação*, explica Duarte (2013 [1993], p. 53, grifo nosso):

[...] considero a relação entre objetivação e apropriação como aquela que expressa a própria essência da humanização, tanto do gênero humano quanto do indivíduo. [...] é a dinâmica que diferencia a atividade vital humana [*trabalho*] da atividade vital das espécies animais. [...] é essa



dinâmica que faz com que a autoformação do gênero humano seja um processo histórico. A realização da atividade vital, visando à satisfação das necessidades humanas, gera necessidades qualitativamente novas, que, para serem satisfeitas, exigem a elevação da atividade e um nível de complexidade e desenvolvimento maiores, num processo sem fim.

Com relação ao processo de internalização de palavras – e, mais do que elas, internalização de objetos culturais por elas nomeados – assumida nas relações interpessoais – para as finalidades deste estudo, por meio do *ato de ler* –, os sujeitos se apropriam de compreensões já historicizadas, tornando intraindividual (para as finalidades desta tese, *intrassubjetivo*) o que é interindividual (também para as finalidades desta tese, *intersubjetivo*), tal qual entende Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]); contudo, sob o ponto de vista bakhtiniano, a cada compreensão já estabilizada, os sujeitos fazem corresponder suas contrapalavras, reagindo com um juízo de valor, rearticulando dialogicamente os sentidos e refratando a realidade. A exploração das contrapalavras das diferentes compreensões faculta “o cálculo de possibilidades e a construção, através da memória do futuro, [...] a partir dos quais podem ser mobilizados desejos e ações que, respeitando diferenças, não as transformam em desigualdades” (GERALDI, 2010b, p. 124). Desse modo, entende-se que o sujeito, por refratar o mundo a seu redor, é sempre ativo, protagonista, o que converge, em alguma medida, com considerações de Lahire (2004, p. 27) sobre o que o autor chama de *disposições individuais*, que implicam formas de reação dos sujeitos – para nós, nos *encontros* –, suas “propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser”.

Assim concebendo, no movimento de historicização do ser humano que se dá por meio da relação com a *palavra outra*, os sujeitos possuem âncoras provisórias que possibilitam certas estabilidades (GERALDI, 2010b) e que lhes permitem enunciarem-se, num determinado tempo e espaço e dentro de uma corrente ideológica, no *simpósio universal* do existir humano (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2009), na cadeia discursivo-ideológica, no mundo de vozes. A voz de um sujeito é, nesse sentido, mais uma voz no simpósio, refratando – construindo interpretações do mundo – e respondendo a outras vozes. Entendemos que, em se tratando do *ato de ler*, essa questão é

substancialmente importante, porque compreensão leitora é resposta ao dito.

Nesse simpósio universal, o não-ser é o estado de não ser ouvido – de o interlocutor silenciar-se e ser indiferente ao todo na sua singularidade –, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Isso tendo presente que o ser-evento significa ‘ser para um outro’ e, pelo outro, ser para si mesmo. A subjetividade se constitui e se move no caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a relação interpessoal, portanto, absolutamente indispensáveis.

Esse sujeito social, sem álibi, *sui generis*, dialógico – uma vez que está sempre na relação com a outridade, seja respondendo a já-ditos ou precedendo novos enunciados e só se realiza nela e somente nela –, é tomado em sua não-intercambialidade, concebido fora de papéis sociais ou de pertencimentos. Assim, a singularidade de cada um se faz na condição de excedente em relação à posição social, às especificidades generalizantes de uma classe sem, contudo, cair numa singularidade absoluta (SOBRAL, 2012 [2005]), uma vez que delineada em relações estabelecidas com seu grupo social no plano da história e da cultura. Importa mencionar que, tal qual aponta Amorim (2013), a singularidade em Bakhtin e seu Círculo está associada ao dever, ao mundo moral, mundo este dos nomes próprios. Nesse mundo, a singularidade está submetida a constrangimentos e transcendências, o que afasta a presente aceção de *sujeito* de qualquer interpretação individualista.

Assim, marcamos nosso desejo de olhar o *sujeito* na tensão entre essa singularidade e sua condição de inserção social e cultural mais ampla, o que nos remete às discussões vigotskianas, tanto quanto às considerações de Heller (2014 [1970]) e Duarte (2013 [1993]) sobre o genérico humano nos imbricamentos entre o cotidiano e a história. E essa é questão fundante, porque tomamos a *leitura* como *ato de ler* cuja formação implica *encontro* de sujeitos historicizados.

### 3.2 CONCEPÇÕES DE GÊNEROS DO DISCURSO, ENUNCIADO E TEXTO: O ENCONTRO ENTRE O ATO DE LER E O ATO DE ESCREVER

O *encontro* – no nosso caso, *leitura* – instaurado pela *língua* se dá em uma determinada *esfera da atividade humana*, por meio de *gêneros do discurso* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]), uma vez que o uso da linguagem ocorre necessariamente via *gêneros*. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos não usam a linguagem se não por meio

de *enunciados* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que, por sua vez, organizam-se/materializam-se em *gêneros do discurso*. A relação entre *língua* e *enunciado*, então, passa pelos *gêneros*; cada *enunciado*, assim como faz parte necessariamente de uma *língua*, faz também necessariamente parte de um *gênero de discurso*. Os sujeitos interagem não só por meio de uma *língua*, mas também por meio de um *gênero*; a interação, ao mesmo tempo em que ‘dá vida’ a um determinado *gênero*, é por ele condicionada, uma vez que as ações humanas em uma situação de interação são balizadas pelo *gênero* em questão.

No que concerne especificamente ao *enunciado*, é uma réplica ao já-dito, constituindo-se de memória discursiva (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Por outro lado, ele é orientado para a resposta do *outro*, para a *palavra outra*, palavra esta constitutiva do *enunciado*; nesse sentido todo dizer é internamente dialogizado: é uma articulação de múltiplas vozes sociais, emergindo da multidão de vozes interiorizadas, o que inclui o discurso citado, embora nem sempre percebido como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos o tanto de *outridade* que há nelas – em se tratando dos estudos da *leitura*, essa questão nos parece especialmente relevante. Como os *enunciados* nascem de já-ditos e se orientam para respostas ou novos enunciados, eles são concebidos como elos únicos e irrepetíveis na cadeia da comunicação discursiva (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 297, grifo do autor).

A partir do entendimento da dupla orientação do *enunciado* – tanto no sentido de enunciados já-ditos, como no sentido de enunciados futuros, o que possibilita a realização de um projeto discursivo e atende a uma necessidade específica –, compreende-se que não existem enunciados isolados e tampouco enunciados primeiros e últimos; eles formam uma cadeia dialógica em que, continuamente, são produzidos sentidos a serem

apropriados pelos sujeitos sociais, tanto quanto a serem ressignificados por eles.

A *palavra*, ao ser inserida em um enunciado, é reacentuada de acordo com o projeto discursivo do autor que faz com que cada enunciado se torne único e irrepetível. Conforme explica Bakhtin (2010 [1952/53], p. 296-297), todo *enunciado* “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. Lidar com essa natureza do *enunciado* no *ato de ler* e na educação para a compreensão leitora tem implicações seguramente desafiadoras.

O *outro*, na atividade linguística, compartilha os sentidos negociados na interação verbal, no caso a *leitura*, concordando, discordando, completando, aplicando ou se preparando para o ato de discurso. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 271). O próprio enunciador espera a posição responsiva ativa de seu interlocutor, visto que ele aguarda uma concordância, uma objeção, enfim, uma participação. Ele, como enunciador, também é um respondente ativo de outros enunciados que precederam o seu e que, inquestionavelmente, constituem o seu discurso. Eis os elos da comunicação discursiva fundamentais ao estudo da *leitura*.

Nessa abordagem, o *enunciado* serve como ponto de partida para a negociação de sentido, para a interação. A interação verbal, a propósito, é um dos elementos axiais para o Círculo de Bakhtin, uma vez que, segundo a perspectiva desses autores, é nas interações que os sujeitos entram em contato uns com os outros, relacionam-se, socializam e historicizam experiências e valores e, assim, influenciam-se modificando a si mesmos e ao outro. Tal transformação, porém, não ocorre somente com os indivíduos; as interações humanas incidem também sobre a *língua*.

A concepção de *interação* nos estudos bakhtinianos é dialógica, uma vez que envolve sempre o eu e o *outro*; ela é, pois, fundada no diálogo – entendido, aqui, no âmbito do *simpósio universal* (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2009); ela é, portanto, o espaço da criação dos sentidos, sendo compreendida como constitutiva desse processo de criação. Sob essa perspectiva, o conceito de *diálogo* transcende a dimensão da conversa face a face caracterizada pela troca de turnos de

fala; implica relação entre indivíduos que se encontram em épocas e espaços distintos, já que os sentidos percorrem caminhos no tempo. Compartilhamos hoje compreensões que são derivadas de sentidos temporalmente anteriores, uma vez que os enunciados são elos ininterruptos no tempo e nos diferentes espaços; o que enunciamos no presente responde a enunciados anteriores e precede enunciações futuras que, por sua vez, também responderão aos nossos enunciados (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]), o que remete à importância do repertório dos sujeitos por ocasião do *ato de ler*.

Vale apontar que, na teoria bakhtiniana, *enunciado* difere de *oração*. Para Bakhtin (2010 [1952/53]), *enunciado* implica *interação*, enquanto *oração* limita-se à *estrutura linguística*. Sob esse prisma, a interação humana ocorre via *enunciados*, não *orações*, apesar de estas comporem aqueles. Enquanto a *oração*, como unidade da *língua*, é de ninguém, o *enunciado* sempre possui uma autoria e um auditório específico, isto é, possui endereçamento.

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 294, grifos do autor).

Nessas relações, a conclusibilidade dos enunciados ocorre por meio da alternância dos sujeitos do discurso; assim, um *enunciado* tem seu término marcado com o início dos *enunciados* responsivos do *outro*. Logo, os limites dos *enunciados* são determinados pela *alteridade* e pela *conclusibilidade*. Bakhtin (2010 [1952/53], p. 275) explica que

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma

compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

A *alteridade* é determinada por um “dixi conclusivo”, quando o falante “passa a palavra” ao ouvinte. Já a *conclusibilidade* é a manifestação da alternância dos sujeitos vista do interior do enunciado (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Vale registrar que o sujeito que enuncia procura antecipar o seu enunciado de forma que as objeções que possam surgir nas respostas de seus interlocutores sejam previstas e previamente respondidas. Tal atitude corrobora a concepção de *sujeito* ativo responsivo: antecipar um enunciado é considerar o interlocutor como alguém que compartilhará sentidos com o autor, e não como um indivíduo passivo que ‘recebe’ os significados previstos. Como todo discurso é dirigido a um interlocutor, a existência do *outro* orienta a produção do discurso. O conhecimento que o autor tem do(s) outro(s) que constitui(em) seu *auditório social* o instrui para que se posicione perante ele (auditório social) de maneira a instigá-lo, no intuito de que o outro responda ativamente a seu enunciado, seja aderindo, discordando ou silenciando (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Os *enunciados* emergem sempre em um contexto cultural semântico-axiológico, o que implica que o dizer veicula valores, conforme mencionamos anteriormente; sempre que enunciamos assumimos também uma posição axiológica (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Compreendemos que todo o dizer está imbricado na práxis humana, saturado dos valores que emergem dessa práxis.

Nessa abordagem, o *texto* é tomado como *enunciado* e, conforme aponta Bakhtin (2010 [1952/53]), dois elementos o determinam dessa maneira: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. Nesse âmbito, o *texto* caracteriza-se por dois polos: o que é dado, repetido e reproduzido – o sistema da linguagem –, e o que é individual e único – sua singularidade –, polo no qual reside seu sentido. Este segundo polo

É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos), mas a outros textos (singulares), a relações

dialogicas peculiares (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 310).

Tal polo é aquele que se materializa no *ato responsável*, no momento em que o sujeito toma como válido um conhecimento/uma verdade abstrato/a, teórico/a (*istina*), assinando-o/a e reconhecendo-o/a, tornando-o/a seu/sua (*pravda*). O *texto*, nessa perspectiva, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos, e por possuir uma singularidade natural, quando reproduzido pelo *outro* (retomado, repetido em uma leitura, citado), é um acontecimento novo e único, um novo elo na cadeia histórica da interação discursiva.

Ponzio (2013, p. 203, grifos do autor) entende que o texto é “um *processo*, um *entrelaçado de relações*, do qual faz parte sempre uma *relação social*”. Ele é concebido como texto vivo, em uso, e não como texto reificado, expressão monológica isolada que deva ser compreendida como relação pura entre unidades linguísticas. Na interpretação textual – especialmente no que concerne ao *ato de ler* textos escritos –, entram em jogo o ambiente mais imediato da interação e o horizonte axiológico dos sujeitos interactantes, relação esta já presente na expressão, determinante das suas formas e de seu conteúdo.

O sentido do texto, nessa abordagem que o concebe para além de signo como elemento, ultrapassa seus limites, existe na correlação com outros textos e se enriquece em virtude de novas relações intertextuais nas quais acaba por encontrar-se (PONZIO, 2013; L. PONZIO, 2002). Assim, o texto é uma relação dialógica, originariamente intertextual.

O sentido do texto é sempre ao longo dos limites de um outro texto. Esse é sempre uma resposta a uma pergunta, uma espécie de fala de um diálogo, onde pergunta e resposta não dizem respeito simplesmente à troca de informações, entram em jogo valores e atitudes avaliativos. Trata-se de perguntas que exigem tomadas de posição prático-avaliativas, assim como posições avaliativas são as respostas que, implícita ou explicitamente, o texto propõe. Essa *lógica da pergunta e da resposta* na qual se decide o *sentido peculiar* do texto sai dos limites de uma visão monológica (PONZIO, 2013, p. 206, grifos do autor).

O valor de uma resposta está na capacidade de gerar novos enunciados espaço-temporalmente colocados, de provocar novas

perguntas em um determinado contexto cultural; se isso não ocorre, sai-se da cadeia dialógica, e o sentido perde sua vida. Trata-se, pois, de relações de pertinência significativa nas discussões sobre *leitura* e educação para a compreensão leitora.

Ao emergirem em um contexto cultural, os *enunciados* o fazem por meio de diferentes *gêneros do discurso* que são, nesse sentido, concebidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, elaborados por cada campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 262, grifos do autor). Sob a ótica bakhtiniana, os *gêneros* originam-se por meio das/nas relações sociais e passam a instituí-las e organizá-las. Assim, os homens estabelecem relações entre si mediadas pela linguagem cujos usos se materializam em inúmeros *gêneros do discurso*, como já mencionado. Como as relações humanas são infinitas e se modificam continuamente, infere-se que os *gêneros* sejam, da mesma forma, ilimitados e se transformem fazendo surgir novos *gêneros* – *primários* e *secundários* – segundo necessidades culturais. Sobre isso assinala Bakhtin (2010 [1952/53], p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Sob a ótica bakhtiniana, sem enunciados, sem *gêneros*, não pode haver *discurso*, visto que é pelos enunciados, nas distintas atividades humanas, que os sentidos vão sendo compartilhados socialmente. Com relação a isso, Bakhtin (2010 [1952/53], p. 274) afirma que “o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O *discurso* sempre está fundido em forma de *enunciado* pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” Eles se originam por meio das/nas relações sociais e passam a instituí-las e organizá-las.

O *gênero do discurso* caracteriza-se por duas dimensões: a) dimensão linguística: verbal, com uma expressão semiótica materializada; e b) dimensão social: extraverbal, a situação social em que se profere o discurso. Esta segunda dimensão, definida pelos horizontes temporal, espacial, axiológico e temático, tomada, na perspectiva bakhtiniana, como “situação social mais imediata”, é que determina a



produção do enunciado. Em nosso entendimento, essa dimensão social do *gênero* nos remete mais explicitamente à *dimensão intersubjetiva* do *ato de ler*, enquanto que a dimensão linguística está mais visivelmente associada ao *domínio intrassubjetivo* da leitura, embora o estreito imbricamento entre todas elas seja seguramente a questão mais relevante (CERUTTI-RIZZATTI; CATOIA DIAS; DAGA, 2014). Esses domínios colocam-se, aqui, fundados e relacionados, sob nosso olhar, com base nos postulados vigotskianos acerca da apropriação de conhecimento por meio da relação com o outro, do que trataremos na seção que segue.

Os sujeitos aprendem a acomodar o *discurso* em formas de *gênero*, uma vez que a comunicação em qualquer *esfera da atividade humana* ocorre nas/por meio das interações, e os *gêneros do discurso* são os elementos instituidores dessas interações humanas, portanto enunciar é agir nos/por meio de *gêneros do discurso*. Parece-nos claro que não há como haver atividade linguística fora do âmbito dos *gêneros*. Conforme aponta Bakhtin (2010 [1952/53], p. 264),

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Por fim, esse *encontro* de que temos nos ocupado, instaurado pela *língua*, que se dá em determinadas *esferas da atividade humana* por meio de textos em *gêneros do discurso*, encontro este de *singularidades* que, nessa relação, constituem-se e se historicizam, ocorre em *tempo* e *espaço* específicos, o que significa que a leitura não pode ser pensada fora da dimensão espaço-temporal, remetendo à outra coordenada importante da

teoria dialógica dos *gêneros* apresentada pelo Círculo de Bakhtin, as relações *cronotópicas* das representações e da interatividade discursiva.

Sob essa perspectiva, o *ato de dizer* se materializa necessariamente em um espaço e em um tempo determinados, em um contexto cultural semântico-axiológico, o que implica afirmar que o dizer assevera valores, conforme já apontamos anteriormente. Ele é orientado e circunscrito pelo espaço-tempo, situando-se na sociedade e na história e adquirindo, assim, uma existência cultural, passando a ser a expressão de um *grande tempo* das culturas e civilizações, *grande tempo* este em que se revela a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas. De acordo com Geraldi (2010b), toda compreensão conta parcialmente com o contexto axiológico-entonacional de um dado texto; ela necessita situar-se entre séculos e milênios, povos e culturas a fim de assegurar a unidade de toda a humanidade. Sobre isso, complementa Faraco (2009, p. 120):

Os eventos interacionais são sempre compreendidos como situados num complexo quadro de relações socioculturais. Os eventos estão, portanto, sempre correlacionados com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, ambos se entrecruzando em cada evento e tendo aí um papel condicionador dos atos de dizer e de sua significação.

À luz dos postulados bakhtinianos acerca de *cronotopia*, o tempo e o espaço da interação verbal constituem o tempo e o espaço da singularidade em que o ‘eu’ atua sem álibi, isto é, responsavelmente no *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), ressignificando-se constantemente, objetivando-se, pois “a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (GEGe, 2009, p. 26). Como o ‘eu’ é um sujeito histórico, ele, situado no tempo presente, conversa com o passado e com o futuro, com esses outros tempos, incidindo no *grande tempo* bakhtiniano, no qual estão depositadas não só as conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço, isto é, as riquezas culturais da humanidade, as *objetivações genéricas para si* (com base em DUARTE, 2013 [1993]).

É no *mundo da vida* – e não no *mundo da cultura*, conforme explicita Bakhtin (2010 [1920/24]) –, no mundo da vivência única, que cada sujeito se encontra quando pensa, quando atua; é desse mundo vivido

como singularidade que participa dos jogos de compreensões, dos compartilhamentos de sentidos, e situa sua subjetividade em setores das distintas *esferas da atividade humana*; é situadamente, no contexto da vida, que o ser humano valoriza, a todo instante, os *atos*; uma afirmação emotivo-volitiva adquire seu tom somente no âmbito sociocultural, na sua totalidade integrada no contexto singular e unitário da vida do qual o ‘eu’ participa. “O tom emotivo-volitivo se dá em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 90). É, então, do interior da vida participante que tempo e espaço constituem um centro singular de valores; do interior da participação do ‘eu’ e em relação com ela, cada tempo e cada espaço adquirem uma densidade de ordem valorativa, podendo cada tempo e espaço incluir outros *cronotopos* (BAKHTIN, 2010 [1975]), visto que pode haver incorporação, coexistência, entrelaçamento, permutação, oposição ou encontro de *cronotopos* nas relações humanas de maior complexidade (GEGe, 2009).

Em nosso entendimento, tratar de leitura é tratar de textos pertencentes a diversos *gêneros*, textos estes que circulam socialmente em determinado espaço-tempo, instituindo a interação entre autores e leitores sócio-historicamente constituídos, sujeitos esses, geralmente, em *cronotopos* diversos, em um distanciamento espaço-temporal (com base em PONZIO, 2013). Os leitores, no processamento intrassubjetivo a que faremos menção na seção posterior, não empreendem leitura de sílabas, palavras ou orações, mas de enunciados que, como vimos, constituem elos na cadeia discursiva, caracterizando-se, dessa forma, pela historicidade e materializando-se nas relações interpessoais.

### 3.3 ATO DE LER TOMADO EM SUAS DIMENSÕES INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA

Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>60</sup> do ser humano, concebendo a interação como o centro da constituição do sujeito. De acordo com ele, “todas as funções superiores originam-se das relações

---

<sup>60</sup> Conforme explica Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), processos psíquicos superiores envolvem *pensamento, linguagem e comportamento volitivo* entre outros, ou seja, são processos mentais tipicamente humanos e que se desenvolvem ao longo do processo de apropriação de formas culturais de comportamento.

reais entre indivíduos humanos”. (p. 58). Estabelecer como origem das funções psíquicas superiores as relações entre indivíduos não implica desconsiderar a dimensão biológica das ações humanas. Pelo contrário, Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) focaliza os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos, entretanto esclarece que processos biológicos elementares não são suficientes para que tais sujeitos se desenvolvam plenamente e se tornem seres humanos cognoscitivos. Faz-se necessário, para tanto, entrar em contato com o mundo e com os diferentes indivíduos ao longo do tempo – considerando o desenvolvimento como um processo contínuo, incessante, histórico –, pois é só nesse contato que a *aprendizagem* acontece, aprendizagem esta que guia o *desenvolvimento* humano.

Vale, aqui, mencionar relações entre tais *aprendizagem* e *desenvolvimento*. Para Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), o *aprendizado* tem a função de guiar o *desenvolvimento* do sujeito. Desde que é concebido, o ser humano passa por processos de *aprendizagem* em razão de ele ser e estar inserido num mundo governado por valores, crenças e atitudes que são por ele vivenciados e, consequentemente, em grande medida, por ele internalizados – acrescentamos: sob a refração de que trata Volóshinov (2009 [1929]) e não sob forma de mera ‘aculturação’ passiva. Assim, o aprendizado se dá na interação social. Com a apropriação de conhecimentos nessas interações, de objetivações humanas (com base em DUARTE, 2013 [1993]), são criados variados processos de *desenvolvimento* que, uma vez internalizados, tornam-se parte do *desenvolvimento* independente do sujeito (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Nessa perspectiva, o *aprendizado* é um processo necessário ao processo de *desenvolvimento*. Conforme afirma o autor,

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103).

Segundo esse ideário, todo saber ou conhecimento aprendido deve ser consubstanciado com o nível de *desenvolvimento* do indivíduo, isto é,

deve satisfazer e ativar funções existentes que se encontram em maturação. Em se tratando desse processo, Vigotski (2007 [1978]) destaca a *Zona de Desenvolvimento Real* e a *Zona de Desenvolvimento Imediato*.

Evidenciando que o grau de *desenvolvimento* de um ser humano não é caracterizado somente por aquelas funções que lhe possibilitam solucionar um problema de forma independente, mas também por sua capacidade de solucionar problemas em cooperação com outras pessoas, Vigotski (2007 [1978]) postulou que a *Zona de Desenvolvimento Real* se apresenta relacionada às funções mentais da criança – o que entendemos extensível aos sujeitos em diferentes fases da vida – que se estabeleceram como deliberação de certos ciclos de *desenvolvimento* já concluídos. Assim considerando, o sujeito consegue lidar de forma independente com determinadas tarefas, ou seja, esse *nível de desenvolvimento* define funções que já amadureceram. Já a *Zona de Desenvolvimento Imediato* reflete a capacidade humana de solucionar problemas em colaboração com outrem.

A zona de desenvolvimento proximal [imediato] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediato] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 98).

Seguindo essa linha de raciocínio, conhecimentos, comportamentos e afins que hoje estão na *Zona de Desenvolvimento Imediato*, mais tarde farão parte da *Zona de Desenvolvimento Real*.

A remissão aos estudos vigotskianos justifica-se porque concebemos a *linguagem* como objeto social e fundamentamos teoricamente esta pesquisa no imbricamento entre vivências sociais com as diferentes leituras (intersubjetividade<sup>61</sup>) e *desenvolvimento* individual

---

<sup>61</sup> Tomamos aqui *intersubjetividade* nos sentidos que lhe confere Wertsch (1985), o que implica estreita aproximação dos sujeitos em interação social no que diz respeito aos modos de operar com o objeto do conhecimento.

da compreensão leitora (intrassubjetividade). É nosso propósito, assim, estudar a educação para a compreensão leitora em se tratando de textos em *gêneros do discurso* diversos – educação esta que incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos alunos – com base em uma teoria de aprendizagem que mantém relações estreitas com o desenvolvimento cognitivo tomado em suas implicações histórico-culturais.

Apostamos em tal fundamento por compreendermos, assim como Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), o *desenvolvimento* do sujeito como produto de relações intersubjetivas, ou como denomina este autor, *intersíquicas*, no *encontro* do ‘eu’ e do ‘outro’, em que cada um busca seu acabamento por meio do olhar da alteridade. É, portanto, na vida, em espaço e tempo determinados, na história e na cultura vivenciados, experienciados pelo sujeito, que se dá a transformação, o *desenvolvimento*, em que ele se apropria de conhecimentos. Isso nos leva à compreensão de que o *desenvolvimento* dos sujeitos se assenta na dimensão social, de constituição subjetiva; processo em que, na historicidade, nas *relações intersíquicas* (VIGOTSKI, 2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), tais sujeitos vão se constituindo na *incompletude* (GERALDI, 2010b) que é inerente aos seres humanos. De acordo com o autor:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*<sup>62</sup>), e, depois, *no interior* da criança (*intrapicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 57-58, grifos do autor).

À luz dessa perspectiva, inferimos que a complexidade da constituição subjetiva deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social, sendo a *cultura*, portanto, parte integrante da natureza dos sujeitos. O

---

<sup>62</sup> Vimos mantendo *psíquico* em lugar de *psicológico*, como consta aqui, em razão da compreensão de que aquele termo prevalece nas traduções – a exemplo de ‘Obras Escogidas’ –, enquanto este último tende a figurar de modo mais rarefeito. Mantemo-lo aqui por se tratar de citação direta.

homem é tomado, então, como corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico, o que nos remete aos planos genéticos da *filogênese*, *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). O ponto nodal de tal discussão consiste na compreensão de que as características tipicamente humanas, assim como as funções psíquicas específicas dos seres humanos, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam de uma interação do homem com seu meio sociocultural (VIGOTSKI, 2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]). Ao mesmo tempo em que o sujeito modifica o seu meio a fim de atender a suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Nesse sentido, tomamos os processos de ensino e de aprendizagem de leitura como processos cujo desenvolvimento individual, cognitivo (intrapsíquico para o autor; intrassubjetivo para as finalidades desta tese) se dá no bojo das vivências com distintas leituras (interpsíquico para o autor; intersubjetivo para as finalidades desta tese), especialmente no *encontro*, em sala de aula, de leitor e autor, possibilitado – no âmbito desta pesquisa especificamente – pelo professor de Língua Portuguesa que, nesse contexto, atua como coleitor dos textos junto a seus alunos, ou como concebe Vigotski (2007 [1978]), o interlocutor mais experiente.

Sob esse olhar, importa considerar, na *leitura*, o movimento de conhecer o que é dito pelo autor para responder a esse dito. Para saber o que é apresentado, importa que o leitor lide com o que é do âmbito do explícito e com o que é do âmbito do implícito. A discussão dos implícitos implica pensá-los como *subentendidos* nos propósitos dos sujeitos em interação. Quanto a eles – e sem a preocupação formalista de distinguir *pressupostos* de *subentendidos* e conceitos afins – Ponzio (2011, p. 29) explica que tais *subentendidos* “consistem em pressupostos que remetem a experiências práticas, valores, saberes ou de um determinado ambiente, desde aquele restrito de um grupo familiar àquele mais amplo de um inteiro universo discursivo e de uma cultura inteira.” O implícito remete, portanto, sob essa perspectiva, mais do que à lógica da constituição gramatical; instaura-se, ao contrário, no âmbito das vivências. Desse modo, o que está por trás do dito, são valores, programas de comportamento, conhecimentos, estereótipos, enfim, representações de mundo compartilhadas pelos interactantes em sua constituição subjetiva, o que é experienciado no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

É ‘uma forma de vida’ que compreende, ao menos, o pedaço de mundo que entra no horizonte dos

interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de avaliações: posição nas relações familiares, trabalho, pertencimento a um grupo social, num determinado tempo (contemporaneidade dos falantes). Há subentendidos efêmeros ligados ao horizonte mínimo comum aos interlocutores, o da circunstância específica do ambiente ao redor, visivelmente presente, que funciona como ‘cenário’ para a enunciação. E há subentendidos duradouros, relativamente permanentes, uma vez que se referem a condições objetivas, fundamentais da existência social (PONZIO, 2011, p. 26).

Os não ditos explicitamente são avaliações sociais que determinam a orientação ideológica do discurso e agem implicitamente a fim de conservar a sua estabilidade, até serem aceitas como ‘naturais’, dando lugar a normas tácitas de comportamento, a ideologias. Vale explicar que, segundo o autor, o *subentendido* não está somente nos significados dependentes do contexto, mas também nos significados que gozam de certa autonomia em face das circunstâncias de uma situação de interação. “Precisamente os significados comuns, fixados pela tradição, são aqueles que mais se prendem a interpretantes indiretos. Porque tanto mais pode haver subentendido, quanto mais os significados têm a ver com elementos da vida social, com conhecimentos de domínio público” (PONZIO, 2007, p. 165). Essas avaliações estão na organização do discurso, na seleção de palavras, na sua colocação; na sua “forma” a enunciação é socialmente determinada (com base em PONZIO, 2011).

Nesta discussão, importa registrar que tomamos o conceito de *intersubjetividade* de Wertsch (1985), ressignificando-o, para os objetivos desta pesquisa, com base na acepção de *encontro* (PONZIO, 2010a), sob o enfoque das contradições e dos tensionamentos que entendemos haver na complexidade deste último (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015). Tal qual Vigotski (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), Wertsch (1985) considera a relação entre os planos interpsíquico e intrapsíquico no processo de desenvolvimento humano, destacando a centralidade da interação do *eu* com o *outro* para a constituição subjetiva. De acordo com o autor, “Intersubjectivity exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist.” (p. 159). Sob esse ponto de vista, há quatro níveis de transição do funcionamento interpsíquico para o



funcionamento intrapsíquico no que diz respeito ao *encontro* da *palavra* *outra* e da *outra palavra*, caracterizando-se, cada qual desses níveis, consecutivamente, por uma maior autonomia do sujeito em relação à realização de determinada atividade ou abstração de um conceito; se no primeiro estágio de intersubjetividade, a interlocução entre o *eu* e o *outro* torna-se quase inviável pela substantiva distinção naquilo que define a situação, no quarto e último estágio de intersubjetividade, sentidos são compartilhados, isto é, há aprendizado e, portanto, constituição subjetiva – os interlocutores ressignificam a si e ao objeto de conhecimento.

Trata-se de uma abordagem em estreita convergência com a perspectiva *histórico-cultural* assumida neste estudo, que considera o processo de negociação de sentidos por parte de sujeitos em interação, sentidos esses implicados na situação de interlocução; quando os interactantes passam a operar de modo semelhante com tais sentidos, lhes são facultados usos abreviados da linguagem, em uma atividade de natureza semiótica que incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato*. Assim, conforme apontam estudos vigotskianos e reiterando o que já fora mencionado, as funções psíquicas humanas são resultado, sempre, da relação do sujeito com seu meio social, isto é, dos *encontros* estabelecidos ao longo de sua vida: torna-se *intrassubjetivo* o que, antes, fora *intersubjetivo*, isto é, o que se deu no *encontro* de palavras.

O *encontro*, sob essa base, seria condição para a instauração de uma relação interlocutiva passível de gradação, conforme entende Wertsch (1985); esta, por sua vez, condição para a aprendizagem. Acerca de tal processo de aprendizagem em âmbito escolar, especificamente na aula de Língua Portuguesa, tanto quanto no *ato de ler* nessa mesma aula, concebemos o conceito de *intersubjetividade* compreendendo que, para haver aprendizagem, importa que professores e alunos – no caso da leitura, autores e leitores – se *encontrem*, ou seja, auscultem-se, considerem-se em suas singularidades não intercambiáveis, fugindo dos escafandros dos papéis “professor” e “estudante”, tomem-se como *diferenças não-indiferentes*, engendrando um processo de progressiva similitude na forma como manejam suas interpretações de mundo ou suas representações de objetos culturais. Eis o processo formativo que ensinamos.

Retomando discussão acerca dos elementos intraverbais no *ato de ler*, concordamos com Geraldi (2010b) ao propor que esses recursos expressivos mobilizados no *ato de ler* evocam outros elementos (extraverbais) que deverão ser agenciados, além de serem o veículo das entonações através das quais necessariamente se expressam juízos de valor. Entendemos que o que importa não é o reconhecimento do que se

repete, do que retorna, mas o sentido que se compartilha em cada interlocução, sentidos esses que colocam em relação elementos externos ao linguístico porque incluem o já conhecido, a história, mas também o acontecimento, o ‘aqui e agora’ da enunciação (GERALDI, 2010b).

Nesta relação os sujeitos operam com recursos expressivos segundo um conjunto de constrações que não são apenas de ordem gramatical. Nesta atividade, que não se realiza fora da esfera da comunicação e, portanto, fora de uma determinada formação social, os discursos também são constringidos pelo já-dito, pelo pertencimento dos sujeitos a determinadas posições sociais e são marcados pelas instituições em que ocorrem. É por isso que podemos falar em discurso jornalístico, discurso religioso, discurso científico etc. (GERALDI, 2010b, p. 80).

Se a *língua* é considerada um conjunto instável de recursos expressivos com que os sujeitos erigem representações com ‘acentos apreciativos’, cada um desses recursos “traz em si ‘os murmúrios de sua própria história’ condensados como suas significações que se apresentam em cada uma de suas reiterações” (GERALDI, 2010b, p. 48).

Assim concebendo, entendemos que não é possível educar para a compreensão leitora tendo como base unicamente a fundamentação interlocutiva do *ato de ler*; tanto quanto não nos parece possível fazê-lo sob fundamentos exclusivamente internalistas que lidam hoje com especificidades neurais desse mesmo *ato* (DEHAENE, 2012), ou, ainda, com abordagens de cunho linguístico-textual focadas em discussões que tendem a se exaurir no quesito textual propriamente dito (BEAUGRANDE, 1997). A qualificação da ação escolar, neste âmbito, implica necessariamente, em nossa concepção, uma convergência entre ambos os polos, e fazê-lo requer uma abordagem epistemológica que não dissocie interação e cognição; e mais, que tome interação em todas as contingências da relação entre singularidades, no âmbito situado da história e da cultura.

Uma ação escolar assim concebida, a nosso ver, faculta uma formação humana fundamentada na relação entre *apropriação* e *objetivação* (DUARTE, 2013 [1993]), com vistas à ressignificação das

*práticas de letramento* (STREET, 1988)<sup>63</sup> dos alunos, tomando-os em suas singularidades, a fim de que se insiram em diferentes *esferas de atividade humana* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), participantes de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) variados, ressignificando a si e ao mundo. No que diz respeito ao *ato de ler* em sala de aula, especificamente, e cientes de implicações de diversas ordens que incidem direta ou indiretamente sobre a qualidade da formação escolar na contemporaneidade, tal propósito torna-se viável, em nossa compreensão, por meio de um trabalho ocupado, principalmente, com textos não familiares aos alunos, textos estes que causem estranhamento, certo incômodo, que movam o sujeito de seu lugar; usos da escrita dominantes, materializados em *gêneros do discurso secundários*, que facultem aos sujeitos olharem para o mundo e verem além do que é dado, do que é óbvio. Tal qual afirma L. Ponzio (2002), os textos complexos ou secundários são aqueles que promovem essa visão, uma vez que *afiguram*, que possuem um excedente de visão transcendente à cena de representação. Enquanto os textos simples ou *gêneros primários* representam, os complexos – especialmente aqueles das *esferas artística e literária* – oferecem um modo de ver outro, infuncional, desvinculado da cena da representação dos papéis da vida cotidiana.

I testi complessi [...] essi presentano una materialità o alterità ad un grado elevato, in base alla quale conservano un residuo non interpretato, un margine di spostamento rispetto a qualsiasi testo interpretante con cui entrano in dialogo, non combaciando con nessuno di essi. Il che li rende sempre disponibili ad ulteriori interpretazioni e conferisce loro un grado elevato di plurivocità e di dialogicità<sup>64</sup> (L. PONZIO, 2002, p. 93).

Assim, de acordo com o autor, o texto de *afirmação* tem a capacidade de colocar-se fora da realidade e de, ao mesmo tempo, manter uma relação de tensão com ela; o autor de um texto assim configurado é aquele que

<sup>63</sup> Pospomos, aqui, esses dois autores, mas registramos a ciência das distinções teóricas entre ambos.

<sup>64</sup> Os textos complexos [...] apresentam uma materialidade ou alteridade de um grau elevado, com base na qual conservam um residuo não interpretado, uma margem de deslocamento em relação a qualquer texto interpretante com o qual entram em diálogo, não coincidindo com nenhum deles. Isso os torna sempre disponíveis a interpretações ulteriores e lhes confere um grau elevado de plurivocidade e dialogicidade (tradução de Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazarola, no prelo).

olha ‘de esguelha’ para a vida, aquele que, em sua posição exotópica, de alteridade, lança-lhe um olhar estético, vê de maneira indireta, distanciando-se do mundo já homologado, significado.

[...] il punto di partenza è l’alterità, il testo come altro, come eccedente: a partire da esso è possibile ottenere la distanza adeguata, l’exotopia, [...], per la comprensione di ciò che si dà come identico, come inserito nella dimensione della necessità o della convenzionalità del mondo ordinario, già fatto<sup>65</sup> (L. PONZIO, 2002, p. 18).

O autor do texto não identifica, atribui ou restitui, mas questiona; mostra, por meio do visível o invisível, sem que o visível se torne cópia ou imitação. Assim, “L’arte supera la vita ponendola in continua discussione e la interroga in un dialogo serrato<sup>66</sup>” (L. PONZIO, 2002, p. 24). O texto literário, especificamente, libera a escrita de dizer segundo significados *a priori*, valores e relações prefixadas, ou seja, foge ao ‘ser assim’ do mundo; institui espaços de insubordinação em relação ao mundo estabelecido, organizado segundo relações funcionais, colocando em crise os discursos dominantes e resistindo à univocidade. Segundo L. Ponzio (2002), a enunciação foge do contexto limitado e da orientação monológica do seu emprego e penetra em um contexto da escrita que a afigura e com o qual interage adquirindo uma espessura dialógica não revelada pelos textos simples.

O interrogar característico dos textos de *afiguração* constitui o ponto nodal da discussão acerca da formação humana que aqui temos apresentado no que diz respeito à função da instituição de ensino formal: facultar uma constituição subjetiva, por intermédio da apropriação de *conceitos científicos* no tensionamento com *conceitos cotidianos*, fundamentada em questionamentos, em inquietações, em tensões com relação às interpretações de mundo. Formar sujeitos que, em seus *atos responsáveis*, revozeiem já-ditos mergulhados no *grande tempo* refratando-os e ressignificando-os, imprimindo-lhes suas vozes, num processo contínuo e histórico de humanização. Nesse sentido, aulas de Língua Portuguesa em que ocorrem leituras de textos, a nosso ver,

<sup>65</sup> [...] O ponto de partida é a alteridade, o texto como outro, como excedente: a partir dele é possível obter a distância adequada, a exotopia, [...], para a compreensão daquilo que se mostra como idêntico, como inserido na dimensão da necessidade ou das convenções do mundo ordinário, já feito (tradução de Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazarola, no prelo).

<sup>66</sup> “a arte supera a vida colocando-a em contínua discussão e a interroga em um diálogo intenso” (Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazarola, no prelo).

merecem discussões em prol da *afirmação* da vida, e não apenas de sua representação; pedem, por parte dos leitores, uma leitura dialógica, leitura esta que se configura como reescrita do texto sob uma lógica associativa, em que são relacionadas às imagens do autor do texto outras e novas imagens (com base em L. PONZIO, 2002), leitura de textos complexos, sejam eles artísticos, literários, filosóficos ou científicos – textos em que se materializam as *objetivações genéricas para si* que, segundo Duarte (2013 [1993]), se apropriadas pelo sujeito, facultam a constituição de sua *individualidade para si*<sup>67</sup>, tornando-o consciente de sua condição subjetiva particular e genérico-humana.

Em se tratando da educação para a leitura nas instituições formais de ensino, interessa-nos retomar o conceito de *intersubjetividade* porque entendemos que formar sujeitos leitores traz consigo implicações intersubjetivas, a começar pela historicidade familiar dos sujeitos, o que nos encaminha a Gee (2004) e sua proposição de que compreendamos a leitura como um *processo cultural*. Processos culturais elaboram-se nas relações humanas e, portanto, intersubjetivas, que têm lugar na *ecologia* de grupos específicos (BARTON, 1994), o que implica considerar vivências e valorações. Pensar desse modo nos remete a Street (1988; 2000; 2003) e ao conceito de *práticas de letramento*. De acordo com o estudioso, importa estudar os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) na relação com as *práticas de letramento*, tendo em vista que “the patterns activity around literacy, to link them to something broader of a cultural and social kind. And part of that broadening involves attend to the fact that in a literacy event we have brought to it concepts, social models regarding what the nature of this practice is and that make it work and give it meaning” (STREET, 2000, p. 21).

Acerca do conceito de *eventos de letramento*, especificamente, importa registrar nosso compartilhamento com Heath (2001 [1982]) da compreensão do termo como

occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretive processes and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and televisions ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy

---

<sup>67</sup> Conforme aponta o autor, *objetivações genéricas em si*, ao contrário, facultam a constituição do sujeito como *individualidade em si*, premida pela não consciência da relação com a universalidade do gênero humano.

events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and shoring knowledge in literacy events (HEATH, 2001 [1982], p. 319).

Compreender a *leitura* como *processo cultural* implica considerar que o *ato de ler* se reveste de significados, delineamentos e valorações no interior de grupos (STREET, 1988; 2000; 2003). Tendo presente que as relações sociais demandam usos linguísticos e que tais usos se materializam em textos nos mais variados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), discutir a dimensão intersubjetiva da leitura requer discutir a leitura como *processo cultural* (GEE, 2004) que familiariza o sujeito a *encontrar* o outro (PONZIO, 2010a) por meio do texto escrito em *gêneros do discurso* diversos.

O *ato de ler*, tal qual descrevemos neste capítulo teórico, passa a ser entendido como um processo dinâmico constituído por uma dimensão *intrassubjetiva* e outra *intersubjetiva*: é no bojo da prática social (da intersubjetividade) que se desenvolve a compreensão leitora (intrassubjetiva); conforme apontam, em uma perspectiva mais ampla, estudos vigotskianos, é na interação, na relação com o outro, que o desenvolvimento individual se dá. Na *leitura*, vivências referentes às dimensões inter e intrassubjetivas concorrem simultaneamente para o compartilhamento dos sentidos.

Assim considerando e em uma articulação, neste final, com o capítulo anterior, entendemos que ao educador cabe intermediar o *encontro* de leitor e autor, com atenção às *práticas de letramento* de seus alunos, selecionando textos em diversos *gêneros do discurso*. Nos diálogos empreendidos em sala, respostas à *palavra outra* são buscadas, respostas estas permeadas de contrapalavras do leitor que, “acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz” (GERALDI, 2010b, p. 47). Em seu excedente de visão, o leitor, com suas contrapalavras, vai dando acabamento ao projeto de dizer do autor. Acerca disso, elucida Geraldi (2010b, p. 133):

Nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto aquele que lê quanto aquele que escreveu, com predominância do primeiro porque no diálogo travado na leitura o

autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras da leitura.

Uma ação com esse desenho requer a convergência entre o estranho e o familiar; a convergência entre leituras habituais e leituras não habituais, discussão que suscita relações entre usos da escrita vernaculares e dominantes, tanto quanto relações entre *gêneros do discurso primários* e *gêneros do discurso secundários* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Parece-nos que a apropriação de novas maneiras de ler, de novos modos de negociar sentidos, da vivência de novos *encontros* não familiares, na discussão vigotskiana sobre o papel do interlocutor mais experiente ao incidir sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* do aprendiz e na relação da outra palavra com a *palavra outra* (PONZIO, 2010a), depende de uma ação com tal coarticulação entre o habitual e o não familiar.

Assim, fugimos, em certa medida, da leitura descomprometida que, nas palavras de Britto (2012), constitui uma leitura em que não se promove uma reflexão aguda do sentido das coisas, sendo o leitor motivado por interesses pragmáticos, na direção de uma leitura como *ato responsável*, em que o leitor tenha consciência dos processos de significação e, portanto, amplie os horizontes de vida, em um movimento de constante diálogo entre o saber prático e a cultura acumulada pela humanidade (com base em HELLER, 2014 [1970]). Tal proposta é desenhada por nós na ciência de que ser leitor, na sociedade grafocêntrica atual, depende de diversos fatores que não somente uma adequada formação escolar e que, para tanto, são necessárias condições objetivas, como tempo e recursos materiais, tanto quanto subjetivas, como disposição pessoal e formação, as quais, lembra Britto (2012), estão desigualmente distribuídas na sociedade. Eis o desafio imposto.





#### 4 O MERGULHO EM CAMPO: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação.

(Maria Cecília de Souza Minayo)

Compreendendo, tal qual amplamente mencionado, a *leitura* como *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a), como *processo cultural* de compartilhamento de sentidos em inter-relações humanas social e historicamente situadas (com base em GEE, 2004), instituindo interações entre singularidades, especialmente no contexto grafocêntrico contemporâneo (com base em FISCHER, 2006), em que se requer dos sujeitos a condição de leitores atentos de textos em diferentes *gêneros do discurso* a fim de que se insiram em distintas *esferas da atividade humana*, e pensando a escola como a principal instituição formadora nos usos dessa modalidade da *língua* em muitos entornos sociais, especialmente nos de vulnerabilidade socioeconômica, entendemos a importância de se refletir acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de *leitura* nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao uso do livro didático, uma vez que, conforme inferimos em Catoia Dias (2012), boa parte dos professores de Português participantes da pesquisa de então, professores estes dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas estaduais localizadas em Florianópolis/SC, informou valer-se do livro didático da disciplina no que concerne às aulas em que havia leitura. Esta tese consiste em desdobramento do estudo que originou a dissertação intitulada *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura*, defendida em junho de 2012, no que diz respeito aos dados referentes ao trabalho docente com livros didáticos, e está pautada, conforme mencionamos na fundamentação teórica desta tese, na vertente *histórico-cultural*, com foco no *encontro da palavra outra e da outra palavra* (PONZIO, 2010a).

Desse modo, reiteramos, é nosso propósito focalizar o espaço conferido ao *ato de ler* em aulas de Língua Portuguesa, com vistas a compreensões acerca da configuração de tal espaço, em o havendo ou não.

Esse interesse exigiu de nós diversificação de instrumentos de geração de dados, conforme apontaremos neste capítulo, além de flexibilidade no encaminhamento metodológico, uma vez que ao longo do processo sentimos a necessidade de ampliar nosso olhar para além do interior da sala de aula.

Com relação aos procedimentos metodológicos aqui descritos, buscam convergir com o objetivo por nós traçado, fundamentados na interação com professores atuantes em 2015 e com seus respectivos alunos. Para tanto, nos valem da triangulação de dados gerados por meio de distintos instrumentos – *observação participante, pesquisa documental, questionário, rodas de conversa e entrevistas* –, compreendendo, tal qual Yin (2010), a triangulação como um processo em que dados de distintas naturezas são relacionados e comparados, levando a uma inferência mais convincente do que seria possível se os dados emergissem apenas de uma única fonte de informação.

Este capítulo está, pois, organizado da seguinte maneira: primeiramente, tipificaremos a pesquisa; depois, descreveremos o campo e os participantes deste estudo; em seguida, explicitaremos os instrumentos de geração de dados; para finalizar, faremos uma explanação a respeito das diretrizes para análise dos dados gerados. Vale ressaltar que não nos prolongaremos em descrições teóricas acerca dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de geração de dados levados a termo, tendo em vista que tais apresentações foram feitas no projeto desta tese com o fito de prepararmos-nos para a imersão em campo; tendo-o feito e em nome da concisão textual, entendemo-nos liberados de manter tais resenhas no presente capítulo.

#### 4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO

Esta pesquisa consiste em um *estudo de caso de tipo etnográfico*, com abordagem *qualitativa*. A escolha pelo *estudo de caso* se justifica pelo intento de compreender um caso particular levando em consideração seu contexto e sua complexidade – nesta pesquisa, nosso caso particular é o espaço conferido ao *ato de ler* como *encontro*, em aulas de Língua Portuguesa em que o livro didático está em uso, em uma escola específica, a qual foi parte do estudo em Catoia Dias (2012) e é tomada aqui a partir da vinculação com aquele estudo. De acordo com Yin (2010, p. 22), os *estudos de caso*, em geral, representam a estratégia mais adequada quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o

foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. O *estudo de caso* é utilizado para contribuir com o conhecimento que temos acerca de fenômenos diversos, como políticos, sociais, individuais, de grupo, organizacionais e afins. Em todas essas situações, o desejo de se compreender fenômenos sociais mais complexos faz surgir a necessidade de *estudos de caso* (YIN, 2010). Esse tipo de estudo, sob essa perspectiva, permite investigações que conservam as características significativas dos acontecimentos da vida real, apresentando de forma adequada os dados empíricos dos estudos, podendo lidar com uma variedade ampla de evidências. O interesse, nesta pesquisa de *tipo etnográfico*, é “compreender uma determinada unidade e compreendê-la enquanto uma unidade, em atenção ao seu contexto e as suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e a sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, 2008, p. 24).

Vale frisar que nosso intuito não é fazer *etnografia* de fato; a metodologia de tipo etnográfico é uma adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional (ANDRÉ, 2008), e na presente pesquisa nos valem de instrumentos de geração de dados comumente associados à etnografia, como *observação participante*, *entrevista* e *análise documental*, com base em vivências empreendidas no campo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]), uma vez que não reconhecidos como parte integrante dos grupos com os quais estabelecemos relações.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, é um método de pesquisa social que tem como característica marcante a sensibilidade ao contexto em que se aplica a pesquisa. Com relação a essa opção, importa mencionar Flick (2009b), segundo o qual os pesquisadores sociais vêm enfrentando novos desafios em virtude de novos contextos e perspectivas sociais oriundos da diversificação das *esferas da atividade humana*<sup>68</sup>. São situações tão singulares, que as metodologias dedutivas tradicionais atualmente deixam de ser empregadas devido à diferenciação dos objetos.

André (2008) explica que o *estudo de caso de tipo etnográfico* deve ser usado quando há um interesse, por parte do pesquisador, em conhecer uma instância específica; quando se pretende compreender com profundidade tal instância em sua totalidade e retratar seu dinamismo; e quando se busca criar interpretações plausíveis do que foi vivido. Tais critérios justificam nossa escolha por esse tipo de pesquisa, uma vez que nos interessam em uma instância particular – o espaço conferido para

---

<sup>68</sup> No original, “esferas de vida”; a mudança decorre da busca pela coerência conceitual ao longo da tese.

*leitura* em aulas de língua materna em uma unidade de ensino determinada; desejamos conhecer essas aulas nessa escola em sua complexidade, bem como retratar sua dinamicidade; por fim, buscamos criar inteligibilidades sobre a realidade objeto de pesquisa, o que, em nosso entendimento, pode acarretar novas representações teóricas, novos olhares sobre o ensino e a aprendizagem de leitura em aulas de Língua Portuguesa, nas [res]significações que tais processos apresentam.

Assim considerando, nossa busca, com a presente abordagem qualitativa, valendo-nos de um *estudo de caso*, foi compreender de modo mais aprofundado o que inferimos em Catoia Dias (2012), de sorte que essa opção por imergir em classes de Língua Portuguesa em um escola específica constitui desdobramento do estudo de então: buscamos entrar nos espaços em que se deu esta pesquisa na tentativa de estudar de modo mais efetivo inferências que aquele estudo suscitou sobre a educação em leitura tendo o livro didático como componente dos processos de ensino e de aprendizagem.

#### 4.2 A FORMALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO ESTUDO E A DESCRIÇÃO DE CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa expansão da discussão presente em Catoia Dias (2012) acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura, em especial no que diz respeito à utilização do livro didático da disciplina de Língua Portuguesa, decidimos retornar ao campo de pesquisa de então – rede de ensino do estado de Santa Catarina representada por escolas situadas no município de Florianópolis –, contudo, adentrando apenas em uma única escola estadual nesse município, escola esta considerada de grande projeção local.

Adotamos a escola pública como campo de pesquisa por compreendermos ser este, tanto em nível municipal quanto estadual, em todo o território brasileiro, o sistema que abarca um contingente de alunos bastante significativo e que tende a receber sujeitos oriundos de contextos familiares com menores níveis de escolaridade – o que tem implicações socioeconômicas. Compartilhamos com Kleiman (2001 [1995]) a compreensão de que a escola, para essa população, representa (pelo menos idealmente) a principal *agência de letramento*, lócus de apropriações de objetos culturais, ou de *conhecimentos científicos* na interface com *conhecimentos cotidianos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]). Isso posto, assumimos o fundamento político de nossa escolha, buscando crescentemente mais uma filiação *histórico-crítica* de educação

(com base em SAVIANI, 2008 [1983]), educação esta, em nossa compreensão, sempre a serviço da transformação das relações sociais de produção.

Conforme apontamos anteriormente, este estudo coocorreu com outro, de Eloara Tomazoni, colega de Grupo de Pesquisa, também prolongamento de seu estudo de mestrado – Tomazoni (2012) –, e ambas fomos, juntas, à escola em questão, a fim de gerar dados para nossos estudos; no meu caso, com foco no espaço para leitura em aulas de Língua Portuguesa, especialmente em aulas em que se lançasse mão de livro didático; Tomazoni (2016), enfocando o *ato de escrever*<sup>69</sup>. Assim, detivemo-nos, primeiramente, em escolher a instituição formal de ensino dentre todas aquelas visitadas por nós anos antes, considerando, para tanto, a expressividade – ser a escola pública estadual com significativa expressão no município; e quantidade de professores de Língua Portuguesa de anos finais do Ensino Fundamental, ciclos estes focalizados em nossas dissertações – ter mais de dois professores integrantes do corpo docente nessas seriações, o que viabilizaria a realização de *rodas de conversa*, um dos instrumentos utilizados por nós ao longo do processo de geração de dados.

O contato para realizar este estudo foi feito, primeiramente, com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Por meio de pré-projeto, apresentamos (Tomazoni, 2016 e eu<sup>70</sup>) nossa proposta de pesquisa à Gerência da região da Grande Florianópolis e nos foi concedida autorização (ANEXO A) para realizar a pesquisa em escolas estaduais do município. Concluído o percurso protocolar, ingressamos formalmente na escola selecionada por nós, no primeiro semestre do ano letivo de 2015, a fim de apresentar os projetos aos participantes em potencial. Contatamos o Serviço de Orientação Educacional (SOE) da instituição no intuito de expormos nossas propostas à profissional responsável pela realização de pesquisas no interior da escola. Tendo

---

<sup>69</sup> Importa registrar que nosso intuito, antes da entrada em campo, era compartilhar os mesmos participantes de pesquisa, traçando um planejamento em que fosse possível imergirmos nas mesmas turmas, em períodos distintos, com o objetivo de abarcar um conjunto maior de participantes. Ao longo do processo, contudo, sentimos a inviabilidade de tal movimento, entendendo a vivência prolongada com os sujeitos como imprescindível a fim de atingirmos nossos objetivos. Assim, estabelecemos interações conjuntas com alguns participantes de pesquisa em momentos muito pontuais, conforme explicaremos à frente.

<sup>70</sup> Pontualmente, a primeira pessoa do singular será usada, em atenção ao objeto temático da textualização.

conversado com ela<sup>71</sup> e recebendo seu aval, fomos encaminhadas ao Laboratório de Língua Portuguesa, onde ocorria a Reunião de Departamento – reunião pedagógica semanal da disciplina (denominada pelos profissionais RD), e apresentadas ao corpo docente de Português. Nesse momento, explicamos nossa presença, nossos objetos de estudos, bem como nossos objetivos, e convidamos a todos aqueles que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental a participarem de nossas pesquisas. Feito isso, passamos por um período de afastamento da instituição em virtude do início de uma greve que findou somente no mês de junho de 2015, quando retornamos a campo, recontatamos os professores e iniciamos, então, nossos estudos.

Ao final, contamos com a adesão de três professoras: uma delas tornando-se participante do estudo de Tomazoni (2016); outras duas participantes da presente pesquisa. A seleção de participantes teve como critérios: a aceitação em participar da pesquisa e a condição de docência na disciplina de Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando que o estudo de Catoia Dias (2012) ocupou-se desses anos de escolaridade. Importa mencionar que o contato se deu com professores efetivos e contratados temporariamente, sem preferência por um ou outro vínculo empregatício, tendo presente que tais diferentes regimes de trabalho seriam objeto de análise caso o entendêssemos relevante no percurso de pesquisa. Aos que aceitaram participar, entregamos a Carta de Esclarecimento sobre a Pesquisa (APÊNDICE D) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E), atendendo a exigências do Comitê de Ética da Universidade.

Tendo selecionado as professoras para participarem deste estudo e, por implicação, tendo definido, por seleção delas, duas turmas<sup>72</sup> – uma de cada professora –, iniciamos, de fato, no mês de julho de 2015, o processo de geração de dados que trilhou o seguinte percurso: 1. aplicação de questionário a fim de traçar breve perfil inicial das professoras participantes do estudo (APÊNDICE F); 2. roda de conversa, realizada conjuntamente por mim e Tomazoni (2016), contando com a presença das três participantes das pesquisas – duas delas de meu estudo e a terceira,

---

<sup>71</sup> Entregamos em suas mãos uma minuta de trabalho composta por um projeto de extensão (APÊNDICE C), que consiste em um curso proposto pelo Grupo de Pesquisa “Cultura Escrita e Escolarização” do NELA, com realização provável em 2016/2, e que funcionará como uma devolutiva aos professores participantes tanto de Catoia Dias (2012), Tomazoni (2012), quanto aqueles docentes participantes das demais pesquisas do grupo e que aceitarem participar, além de licenciandos do curso de Letras-Português da UFSC. O curso está em processo de gestão, estando seus integrantes vivenciando reuniões de estudo e produzindo o material escrito a ser utilizado posteriormente.

<sup>72</sup> Imergimos em aulas em uma turma de sétimo ano e em uma turma de nono ano.

de Tomazoni (2016) – (eixos da roda constam no APÊNDICE G); 3. observação de aulas acompanhada de notas de campo; 4. entrevista individual com cada uma das duas professoras (APÊNDICES H e I); 5. entrevista individual com alunos das duas turmas<sup>73</sup> (APÊNDICES J e K); 6. roda de conversa com esses mesmos alunos (eixos das rodas constam nos APÊNDICES L e M) – uma roda em cada turma; 7. observação de Reuniões de Departamento da disciplina de Língua Portuguesa, com registros em forma de notas de campo; 8. entrevista com orientadora educacional responsável pelas duas turmas em questão (APÊNDICE N); 9. entrevista, realizada conjuntamente por mim e Tomazoni (2016), com profissional responsável pelo Laboratório de Língua Portuguesa (APÊNDICE O). O processo de geração de dados se estendeu até o final do ano letivo de 2015.

#### **4.2.1 Caracterização da escola como campo de estudo e breve descrição dos participantes de pesquisa**

A escola onde os dados foram gerados pertence à rede estadual de educação de Santa Catarina e fica localizada na região central da capital do estado, atendendo a alunos de diferentes bairros da região metropolitana de Florianópolis. Sua estrutura física conta com 75 salas de aula (conforme ANEXO B), sendo seis delas utilizadas pelo Centro de Línguas Estrangeiras (CELE), centro anexo à escola onde são oferecidos cursos de Inglês, Francês, Espanhol e Alemão, tanto a alunos matriculados na instituição, quanto a pessoas da comunidade. Outras onze salas de aula são destinadas a espaço de formação<sup>74</sup>. Fazem parte também das dependências da escola um complexo esportivo, quadras cobertas, uma biblioteca central e outra destinada ao espaço de formação, uma sala para canto coral, auditório, duas salas de professores (uma destinada aos profissionais do mencionado espaço de formação e outra aos demais professores), laboratórios específicos a cada disciplina (todos com biblioteca também específica), uma sala de direção de turno, quatro salas de coordenação de ala, duas salas pertencentes ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), espaço para audiovisuais com duas salas de projeção, oficina, almoxarifado, uma sala dos Recursos Humanos, laboratório de

---

<sup>73</sup> Os alunos com quem realizamos entrevistas tiveram seus nomes indicados pelas próprias professoras.

<sup>74</sup> Este espaço não será nomeado em nome de manter a codificação da escola, dado que a identificaria.

informática, um espaço destinado para Direção Geral e Coordenadorias (Geral, de Ensino, Administrativo-Financeira), dois refeitórios, um no espaço de formação e outro no pátio central com atendimento diário para alunos, funcionários e professores e, por fim, uma sala destinada a equipamentos, além de sanitários. Como a escola conta com um número grande de dependências, sua organização se dá via alas, conforme podemos observar no Anexo B. Trata-se, pois, de um prédio com amplos recursos em se tratando de disponibilidade de espaço físico para a ação educativa.

Com relação ao número de profissionais atuantes na instituição, segundo dados oferecidos pelo Setor de Pessoal em situação informal de interação, no ano letivo de 2015 havia 168 funcionários efetivos e 202 funcionários contratados em caráter temporário. Quanto ao número de professores de Língua Portuguesa especificamente, o quadro docente contava com um número total de catorze profissionais, sendo sete substitutos e sete efetivos.

No que diz respeito à quantidade de alunos matriculados, de acordo com dados obtidos via interação informal com Secretária da escola, a instituição atende a uma média aproximada de quatro mil a cinco mil alunos, divididos nos períodos matutino, vespertino, noturno e integral. Seguem dados numéricos:

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por área de ensino

Área de Ensino	Turmas	Cursando	Período
Fund. (Anos Iniciais)	40	1139	Matutino e vespertino
Fund. (Anos Finais)	45	1390	Matutino e vespertino
Médio	32	1583	Diurno e noturno
Ensino Médio Inovador	15	476	Integral
Magistério	5	207	Noturno
Projetos	----	958	Diurno e noturno

Fonte: Elaboração nossa.



Conforme podemos observar na Tabela 1, a grande maioria dos alunos cursa o Ensino Fundamental – estudando pela manhã ou à tarde – e o Ensino Médio, com turmas ofertadas nos períodos diurno e noturno. Além desses ciclos, há alunos matriculados no espaço de formação, que objetiva habilitação profissional para Educação Infantil e Séries Iniciais, e acontece no período noturno; no Ensino Médio Inovador<sup>75</sup>, que ocorre em período integral; e em Projetos, que são: CELE, Esportes, *Studio* de Dança, Banda, Coral e Dança (Projeto Dança, Educação, Arte e Cidadania), alguns ofertados durante o dia e outros à noite.

Quanto a indicadores oficiais, conforme disponível no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) indicam um aumento gradativo do desempenho dos alunos da escola, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, no período de tempo de 2005 a 2013, havendo um pequeno declínio neste último ano, 2013. Vejamos tabela a seguir:

Tabela 2 - Resultados no Ideb

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais
2005	4,8	3,4
2007	5,0	3,7
2009	5,7	4,1
2011	6,1	4,8
2013	5,9	3,4

Fonte: SED/SC (2015).<sup>76</sup>

<sup>75</sup> O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e as demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

<sup>76</sup> Disponível em:

Observamos, pela Tabela 2, que nos Anos Iniciais os resultados foram melhorando ao longo do tempo, havendo um pequeno decréscimo no ano de 2013, quadro análogo ao dos Anos Finais, cuja pontuação alcançada em 2013 retrocedeu àquela apresentada em 2005.

O *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta o desempenho dos alunos da escola em questão no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no ano de 2014. Tal apresentação se dá por área do conhecimento:

Tabela 3 - Resultado no Enem

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Média da escola</b>	<b>Média nacional</b>
Linguagens e códigos e suas tecnologias	533,15	507,90
Matemática e suas tecnologias	489,17	473,50
Ciências humanas e suas tecnologias	558,00	546,50
Ciências de natureza e suas tecnologias	495,41	482,20

Fonte: Inep (2011).<sup>77</sup>

Considerando que a média nacional do Enem, no ano de 2014, na área de linguagens, foi 507,90, notamos que a escola apresentou uma pontuação superior, indicando um desempenho satisfatório, assim como nas demais áreas – em que pesem especificidades de tais exames classificatórios que requerem olhares críticos. Nosso intuito, com tais registros, é informar, de maneira ampla, o universo da escola em estudo, uma vez que nesta seção nos dedicamos à descrição do campo de pesquisa.

---

<<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueendportal.aspx?YLReO3S1oJ0M1qFw1JEEsr+cmP5LTvp4wA0W5AdUvWw=>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

<sup>77</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

Com relação às professoras participantes de pesquisa, nos reportaremos a elas, nesta tese, como *GRF.* e *SHP.*<sup>78</sup>. *SHP.* tem 34 anos de idade, é graduada em Letras-Língua Portuguesa<sup>79</sup>, tendo concluído o curso no ano de 2008 e iniciado sua carreira de docência por volta do ano de 2011. Desde então, vem trabalhando com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, seriações essas objeto de nossa pesquisa. Em resposta ao questionário por nós aplicado (conforme APÊNDICE F), essa professora informou estar lecionando somente em uma escola, no ano letivo de 2015, em caráter temporário, atendendo ao total de oito turmas, compostas, aproximadamente, por quarenta alunos cada uma, em um regime de trabalho de quarenta horas-aula semanais. Ela registra não ter podido participar de cursos de formação continuada e, no que diz respeito ao planejamento das aulas, informa fazê-lo sozinha.

Quanto a *GRF.*, tem 45 anos de idade, é graduada em Letras-Português e Italiano, tendo finalizado seu curso no ano de 1999. Dois anos depois, em 2001, concluiu uma especialização na área. *GRF.* leciona há vinte anos, estando há dez envolvida com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. É professora efetiva na escola campo de pesquisa, cumprindo um regime de trabalho como professora regente de vinte horas-aula, tendo sob sua responsabilidade cinco turmas, compostas, também, por volta de quarenta alunos; nas vinte horas restantes, esta participante de pesquisa ocupa-se de setor responsável por documentação, matrículas, boletins de desempenho, divisão de turmas, fornecimento de históricos e outros. Em resposta ao questionário, esta professora, assim como a anterior, informou não participar de cursos de formação continuada e planejar suas aulas sozinha.

Além das professoras mencionadas, interagimos com a orientadora educacional – nomearemos *DLG.* –, responsável pelo acompanhamento das duas turmas por nós observadas; com ela estabelecemos um único contato por meio de uma entrevista individual (APÊNDICE N). *DLG.* faz parte do corpo de funcionários da escola desde o ano de 2001 e é graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional; atua, portanto, como orientadora, e sua função, segundo nos foi informado, é

---

<sup>78</sup> Por questões éticas, todos os participantes da pesquisa serão nomeados, ao longo do texto, com as iniciais dos nomes registradas randomicamente, com substituição de algumas dessas iniciais. Esse é um procedimento que adotamos em nosso grupo de pesquisa por entendermos demasiado artificial o uso de nomes fictícios, assim como compreendermos o uso de recursos de codificação distintos da nomeação verbal como incompatíveis com o tipo de pesquisa que realizamos. O uso de ponto final após as iniciais do nome decorre da intenção de distinguir esse uso de siglas que eventualmente compoñham o texto.

<sup>79</sup> Não identificaremos as universidades de origem para preservar a identificação das participantes de pesquisa.

trabalhar junto a professores e alunos, intermediando as relações com pais dos estudantes na identificação de possíveis problemas a fim de solucioná-los; ela atua no Serviço de Orientação Educacional da escola (SOE) que funciona junto da Supervisão Escolar (SUE).

Por fim, entrevistamos também a coordenadora do Laboratório de Português (conforme APÊNDICE O), a qual denominaremos *TPA.*, uma profissional de 44 anos de idade, com duas graduações – Língua Portuguesa; Língua Espanhola e Literaturas. Estava cursando, no momento da entrevista, pós-graduação em nível de Mestrado na área de Língua Espanhola. De acordo com o que nos foi informado, *TPA.* atua há vinte anos na Educação e, como coordenadora do Laboratório de Português, há aproximadamente dois anos, em caráter temporário, atendendo aos catorze docentes atuantes na escola, cumprindo uma carga horária de quarenta horas semanais. Dentre suas funções, estão: zelar pelo Laboratório e seu acervo; distribuir, no início do ano letivo, livros didáticos de Língua Portuguesa aos alunos matriculados; ao final do ano, receber tais livros; organizar e empreender reuniões semanais com os professores da disciplina a fim de que se coloquem em pauta questões várias relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem; organizar o processo de seleção de livros didáticos junto aos docentes nos períodos devidos e atividades afins.

Vale lembrar que, além dessas participantes de pesquisa, contamos com interações com alguns alunos em entrevistas e rodas de conversa, os quais passaram a participar do estudo no decorrer de seu percurso, o que nos conduz a descrevê-los de acordo com inferências nossas a partir das vivências em campo.

Como assinalado anteriormente, as turmas em que imergimos continham entre trinta e quarenta alunos, que residiam em distintas localidades do município de Florianópolis, bem como nos arredores da instituição. Os estudantes selecionados para a participação neste estudo, na turma de sétimo ano, tinham entre doze e treze anos, enquanto que aqueles do nono ano tinham entre catorze e quinze anos de idade. Esses participantes de pesquisa provinham de classes sociais desprivilegiadas socioeconomicamente e os estudantes do nono ano envolvidos nesta tese estavam em seu primeiro ano de matrícula na escola em questão e contavam, em geral, com familiares com baixos níveis de escolaridade.

Tais estudantes tiveram seus nomes indicados pelas professoras sob o critério de estarem dentre aqueles com interesse explícito pelas aulas e participação tida como mais significativa, isso sob o ponto de vista das docentes. Desse modo, contatamos os estudantes indicados, explicamos a eles nossa ação na escola, os convidamos a participarem da

entrevista e da roda de conversa e entregamos a Carta de Esclarecimento sobre a Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE P) a fim de que levassem a seus pais ou responsáveis. Seguindo normatizações do Comitê de Ética da Universidade, entregamos a cada um dos alunos, paralelamente, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de que eles próprios assinassem (APÊNDICE Q). Nas duas turmas, convidamos quatro alunos, contudo, na turma do nono ano, contamos com a participação de apenas três estudantes em virtude de um deles não ter recebido anuência do familiar responsável por ele para compor o grupo em questão.

Importa explicar que o foco desta tese não se coloca na análise do desenvolvimento microgenético desses alunos no *ato de ler* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), mas em suas enunciações sobre as vivências com leitura e em seus *artefatos* escolares como elementos de triangulação analítica acerca do mencionado espaço para tal *ato*. Por esse motivo, não levamos a termo um traçado mais detalhado de um perfil desse grupo no que respeita a dados constitutivos de sua historicidade subjetiva.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: DIÁLOGO COM ESTUDOS ETNOGRÁFICOS

A tipificação de nosso estudo e os objetivos por nós traçados requereram de nós uma vivência na realidade em questão pelo período de um semestre letivo (2015/2), período este em que lançamos mão de distintos recursos a fim de compreender a dinâmica do campo em estudo, atendendo ao cuidado de triangulação dos dados, de que trata Yin (2010), de modo a salvaguardar o processo de geração desses mesmos dados maximamente possível do paradoxo do entrevistador/paradoxo do observador (com base em LABOV, 2008 [1972]; DURANTI, 2000). Assim, utilizamos *questionário*, *rodas de conversa*, *observação participante* acompanhada de *diários de campo*, *entrevistas* e *pesquisa documental* nas relações estabelecidas entre nós e os sujeitos participantes de pesquisa, sempre na busca por uma posição de ausculta à *palavra outra*, às singularidades daqueles sujeitos com quem interagíamos.

Em geral, podemos traçar cinco movimentos de geração de dados: um primeiro caracterizado por *roda de conversa* com as professoras participantes deste estudo; um segundo momento em que adentramos em sala a fim de compreender as aulas de Língua Portuguesa; no terceiro momento entrevistamos individualmente cada qual das professoras; no quarto momento, entrevistamos individualmente os alunos selecionados

para esta etapa da pesquisa em cada uma das turmas com que convivemos e, por fim, realizamos *rodas de conversa* com esses mesmos estudantes, agora em uma interação coletiva. Os demais passos (imersão em Reuniões de Departamento, *entrevista* com orientadora educacional e com coordenadora do Laboratório de Língua Portuguesa) constituíram interações adicionais elucidativas que nos auxiliaram a compreender a configuração do espaço destinado à leitura nas aulas de Língua Portuguesa, em o havendo ou não. Assim, os instrumentos utilizados por nós funcionaram de maneira complementar, tal qual Yin (2010) sugere que aconteça, e, por meio deles, os dados gerados permitiram contemplar o foco da pesquisa.

#### **4.3.1 Rodas de conversa: interagindo com professores e alunos**

Conforme já mencionado, após contato com Supervisão e Orientação Escolar e conversa com os docentes a fim de convidá-los a participarem da pesquisa, realizamos, junto com Tomazoni (2016), uma *roda de conversa* com as três professoras que aderiram ao convite, acompanhada da aplicação de um questionário (APÊNDICE F), a fim de delinear sua caracterização genérica; a *roda* foi gravada em áudio, com as devidas anuências das participantes de pesquisa e transcrita para análise.

Em consonância com os focos orientadores disponíveis no Apêndice G, nosso intuito, neste primeiro contato com as professoras, foi que elas nos informassem sobre seus trabalhos com *leitura* – objeto deste estudo – e a *escritura* – objeto de estudo de Tomazoni (2016) –, o ensino de *gramática* – entendido, aqui, como *análise linguística*, atividade esta que perpassa *leitura e produção de textos* –, além de suas relações com o livro didático utilizado na escola, bem como o processo de escolha desse material, tendo em vista que nossa pesquisa busca compreender a configuração do espaço destinado à leitura em aulas de Língua Portuguesa, em que se lance mão de propostas do livro didático ou não, resultado de parte de dados gerados em Catoia Dias (2012), como mencionado. Entendemos a importância de um diálogo aberto acerca da aula de Língua Portuguesa em geral e não somente sobre aquelas aulas em que a formação de leitores é o foco, pois assim vislumbramos a ação didático-pedagógica em sua totalidade, compreendendo representações que subjazem a ela.

No que diz respeito ao instrumento de geração de dados selecionado para esta etapa, as *rodas de conversa* constituem um processo

que vem sendo utilizado com certa frequência em estudos de caráter qualitativo, mas que ainda não possui um embasamento teórico consolidado, uma vez que não há muitas reflexões sobre esse assunto na literatura da área, ou seja, trata-se de um instrumento que carece de teorizações mais efetivas. Entendemos, contudo, que, do modo como se constituem contemporaneamente, as *rodas de conversa* estão profundamente imbricadas com o que estudos qualitativos têm chamado de *grupo focal*, conforme indicam abordagens de nosso grupo de pesquisa (PEDRALLI, 2014; GIACOMIN, 2013).

As *rodas de conversa*, em nosso entendimento, convergem com os *grupos focais* no tocante a ambos constituírem interações em que sujeitos são reunidos a fim de dialogarem acerca de um assunto partindo de suas vivências (DE ANTONI et al., 2001; GATTI, 2005). Em nossa compreensão, entretanto, a distinção dos dois instrumentos está na ação empreendida pelo pesquisador: no *grupo focal*, o estudioso desenvolve uma ação *sobre* os sujeitos, enquanto nas *rodas de conversa* o enfoque parece ser uma ação *com* os sujeitos (com base em PEDRALLI, 2014). Nosso compartilhamento com a percepção de *ação com* se assenta no aporte teórico sobre o qual se sustenta nosso estudo; reconhecemos, no entanto, como já afirmamos, a ausência de bases teóricas específicas sobre *rodas de conversa*, o que nos leva a vinculá-las, aqui, com o *grupo focal*.

Intentamos a proposição de *rodas de conversa*, pois as compreendemos como um instrumento de geração de dados mais aproximado das concepções de *sujeito* e de *língua*, tanto quanto de *leitura* que fundamenta o presente estudo – *encontro de*. Assim, baseados em nosso Grupo de Pesquisa e corroborando Pedralli (2014) e Giacomini (2013), tomamos as *rodas de conversa* como um instrumento que emerge da proposta de *grupos focais* com ressignificações tais que o tornem um instrumento mais adequado para os objetivos desta pesquisa, visto que, em nossa opinião, o possível espaço conferido à leitura, a configuração de tal espaço, o uso do livro didático, as representações dos sujeitos acerca de tais usos, das aulas de Língua Portuguesa, bem como sobre o *ato de ler* podem ser inferidos em interações nas quais os sujeitos verbalizem essas mesmas representações. É de nosso interesse, dessa forma, conceber *rodas de conversa* o mais proximamente possível da perspectiva do *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra*, de que trata Ponzio

(2010a), entendendo os professores e os alunos participantes das *rodas*<sup>80</sup> como *sujeitos singulares* que interagem na tensão do *encontro de*.

Devemos deixar claro que estamos cientes de que nosso percurso metodológico não nos faculta partir da singularidade do sujeito – o que nos levaria a uma posição subjetivista –, tampouco sobrevalorar macrocategorias, com base no que discute Ponzio (2014). Na busca pelo zelo de evitar ambos os extremos, o delineamento de nossas questões buscou conjugá-los em um tensionamento, fazendo nos movimentarmos da categoria ‘grupo de professores’ (por meio das *rodas de conversa*) para a singularidade de cada qual (por intermédio da realização da observação de suas aulas e das *entrevistas* individuais), assim como empreender o movimento inverso, sem, contudo, perder de vista tal tensionamento inter-relacional. Essa movimentação, sob nosso ponto de vista, justifica-se em virtude de compreendermos o *sujeito* como datado, situado social e historicamente, cuja constituição se dá, a todo tempo, também no tensionamento entre a *sociogênese* (o que nos remete ao sujeito inserido em um grupo num determinado contexto ou no que denominamos intersubjetividade) e a *microgênese* (o que nos remete às particularidades do sujeito sob o escopo da intrassubjetividade), segundo apontam estudos vigotskianos (VYGOTSKI, 2012 [1931]). É nosso intuito, portanto, promover tal tensão em duas direções: da *sociogênese* para a *microgênese*, em um processo de contingenciamento das ações docentes; da *microgênese* para a *sociogênese*, em representações singulares materializadas nas enunciações – reiteramos, porém, não termos a *análise microgenética* como orientadora do percurso de pesquisa. Com isso, admitimos a ressignificação do *encontro* de Ponzio (2010a), haja vista estarmos tratando de um *encontro* que é inerentemente funcional (o sujeito em sua condição de labor – professor), o que nos afasta da *infuncionalidade* a partir da qual o filósofo italiano concebe o *encontro*. De todo modo, como vimos fazendo em nosso Grupo de Pesquisa (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015; IRIGOITE, 2015), concebemos que essa ressignificação do *encontro* que propomos para o plano das relações educacionais justifica-se porque a *esfera escolar*, diferentemente de outras *esferas da atividade humana*, lida com a *funcionalidade* no plano da formação do sujeito, o que confere ao *funcional* outros contornos; voltaremos a essa discussão por ocasião da análise dos dados.

---

<sup>80</sup> Lembrando que, após imersão nas aulas, foram realizadas *rodas de conversa* também com alunos das duas turmas.



No que concerne aos tópicos sobre os quais se intentou discutir, há propostas de eixos orientadores para a interação com as professoras (APÊNDICE G). Tais eixos relacionam-se com aqueles eixos que sustentam as questões de pesquisa, porém tomados na perspectiva do *encontro* e, assim, distanciam-se de uma busca por um diálogo em que não haja digressões e em que se suponha exauribilidade. Coube, é certo, a construção de um roteiro de apoio às interações em convergência com as questões de pesquisa, abordando situações de vivência em sala de aula e com o livro didático a fim de buscar compreender as representações, os valores atribuídos a tais momentos, as ressignificações, enfim. Compreendemos tais eixos como um roteiro que funciona como base em um processo que transcenda respostas a questionamentos, mas na assunção de que do *encontro* de outras questões emergjam, afastando-se do conceito de *técnica* e aproximando-se do conceito de *ausculta*, de mútuo deslocamento com os sujeitos que participam do estudo (PEDRALI, 2014).

Quanto à realização de *rodas de conversa* com os alunos, após finalização do processo de observação das aulas e passadas as entrevistas individuais, realizamos com cada um deles, dois momentos de interação – um com alunos do sétimo ano (eixos norteadores no APÊNDICE L), outro com alunos do nono ano (eixos norteadores no APÊNDICE M) – também gravados em áudio, com permissão dos participantes de pesquisa. Com a realização de tais *rodas*, foi-nos possível compreender com maior clareza as representações discentes acerca do *ato de ler*, do espaço destinado a tal *ato* nas aulas de Português, do uso de livro didático, bem como das demais atividades empreendidas em sala de aula, com um aprofundamento maior em relação à abordagem que empreendemos por ocasião das entrevistas individuais pregressas, questões que serão discutidas à frente, quando da análise dos dados gerados.

#### **4.3.2 Observação participante com notas de campo: experienciando a rotina das aulas de Língua Portuguesa**

Cumprida a primeira etapa do processo de geração de dados, partimos para a entrada em salas de aula das duas professoras participantes desta pesquisa: cada qual escolheu uma turma sua para nossa imersão, tendo como critério a classe que entendiam mais adequada para a realização de nossa pesquisa após termos exposto nosso objeto de estudo; entendemos que essa decisão caberia às professoras, na busca de

respeitar sua condição de docentes das turmas. *GRF*. viabilizou nossa participação em aulas de uma turma de nono ano, enquanto que *SHP*. permitiu nossa permanência em aulas de uma turma de sétimo ano, ambas no período matutino, não havendo choque de horários. Para esta pesquisa, as aulas em que imergimos foram acompanhadas de notas de campo, que se materializaram em vinhetas narrativas geradas em diário de campo, além de fotografias de atividades, avaliações e trechos trabalhados nos livros didáticos, o que implicou pesquisa documental.

Como explicamos anteriormente, a escola pertence à rede estadual catarinense de educação, obedecendo a uma grade com quatro aulas semanais de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, cada qual com duração de 45 minutos. As duas turmas eram compostas por um número aproximado entre trinta e quarenta alunos advindos, assim como o todo do corpo discente dessa instituição, de diferentes bairros de Florianópolis e de outros municípios da região metropolitana.

Considerando a natureza desta pesquisa e a questão geral que a norteia, optamos pela *observação participante* entendendo-a como um instrumento de geração de dados que permite ao pesquisador participar do cotidiano dos participantes de pesquisa, cobrindo os eventos em seus contextos reais. Como explica Duranti (2000, p. 145): “[...] la participación permite al investigador conocer profundamente lo que significa participar en una situación determinada y sugiere hipótesis y nuevas preguntas”.

Para Yin (2010), a *observação participante* proporciona algumas oportunidades, tais como capacidade do pesquisador de obter acesso aos acontecimentos ou grupos que, de outra maneira, seriam inacessíveis ao estudo; capacidade de captar a realidade sob o olhar de alguém “interno” ao estudo de caso, e não externo a ele. De fato, a imersão em campo nos ofereceu a chance de voltarmos nossos olhos para a configuração das aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao trabalho com leitura, e nos desvencilhásemos de inferências feitas a partir do que fora informado acontecer pelos professores de Português, tal qual se deu em Catoia Dias (2012), atentando à compreensão de Duranti (2000, p. 131, grifos no original), segundo a qual “La **observación** de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, **participando** en tantos eventos sociales como sea posible.” Eis o aprofundamento característico desta tese originado pela preocupação em esquadrihar o que inferimos em nossa dissertação.

As interações vivenciadas por intermédio de nossa entrada em sala nas aulas de Língua Portuguesa foram registradas em *notas de campo* organizadas sob forma de vinhetas narrativas com base na questão geral de pesquisa e seus desdobramentos. Além de tais notas, contamos com fotografias já mencionadas. Sobre as *notas de campo*, Duranti (2000) se posiciona argumentando que, em algumas situações, um registro escrito pode ser muito mais enriquecedor que um registro visual, visto que as notas podem expressar outras dimensões não capturadas por aparelhos tecnológicos. Tais dimensões dizem respeito à experiência subjetiva, singular, de “ter estado ali”, o que não está ao alcance de nenhuma gravação, além de constituírem um documento que oferece informações sobre os participantes e os acontecimentos, facultando maior aprofundamento sobre eles.

Em suma, durante o período de imersão, atentamos não somente aos conteúdos ministrados e às atividades e avaliações aplicadas, especialmente ao que se relaciona ao *ato de ler*, mas a todos os ‘sinais’, a todos os acontecimentos dentro e fora do interior das salas de aula, tanto quanto possível. Afirmo Duranti (2000, p. 157): “[...] escuchar lo que se dice a nuestro alrededor es sencillamente la mejor estrategia para aprender, por supuesto, siempre que el investigador de campo sea capaz de entender lo que la gente esta diciendo”. Em vista disso, observamos, adicionalmente, quatro Reuniões de Departamento, com duração de uma hora e meia cada uma delas, no intuito de compreender as implicações de tais reuniões para os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente para o trabalho com a formação de leitores. Nossa participação contou com o aceitação de TPA., coordenadora do Laboratório de Português, onde são realizadas as reuniões, bem como de todos os professores de Língua Portuguesa ali atuantes. O registro utilizado por nós se deu por meio de notas de campo. A nosso ver, todos os acontecimentos, ou todas as vozes, no momento de análise, poderiam nos oferecer dados significativos a fim de responder à nossa questão de pesquisa e nos auxiliar a compreender nosso objeto de estudo.

#### **4.3.3 Entrevistas: um exercício de *encontro da palavra outra e da outra palavra***

O terceiro momento de interlocução com as professoras participantes desta pesquisa se caracterizou pela realização de *entrevistas*.

Assim como explanamos anteriormente, feita a observação das aulas, buscamos um contato individual com as docentes que acolheram nosso estudo a fim de aprofundar elementos que se eliciaram na *roda de conversa* inicial e nas aulas em que imergimos e que, a nosso ver, mereciam um olhar mais atento. Assim, conversamos individualmente com as duas professoras no Laboratório de Língua Portuguesa, no dia e horário em que eram realizadas as Reuniões de Departamento e contamos com a anuência de ambas a fim de gravarmos em áudio nossas conversas. Para levá-las a termo, elaboramos pontos norteadores a serem colocados em discussão, conforme pode ser observado nos Apêndices H e I, configurando, assim, uma *entrevista semiestruturada*.

Quanto à *entrevista*, entendemos importante compreender que é definida, segundo Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 131), como

un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cual se efectua un *intercambio* de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación.

A *entrevista* é um dos métodos predominantes na pesquisa de caráter qualitativo (FLICK, 2009a) e uma das fontes principais para o *estudo de caso* (YIN, 2010), caracterizando-se pela fluidez de suas questões, constituindo conversas guiadas, porém não estruturadas, isto é, passíveis de adaptação. Nesse sentido, optamos, para a realização desta interlocução com as docentes, por *entrevistas semiestruturadas*. Esse tipo de entrevista faculta, ao pesquisador, liberdade para explorar mais amplamente as questões que constituem foco de estudo (MASON, 1996), direcionando as conversas para encaminhamentos em que as experiências particulares do participante de pesquisa encontram-se alinhadas ao objeto de estudo (FLICK, 2009b). Importa mencionar que, dependendo da maneira com que o processo é conduzido, essa relativa autonomia que o instrumento permite ao pesquisador pode ser proveitosa ou assumir caráter problemático, por isso Flick (2009b) adverte que sejam levadas à situação de entrevista questões mais ou menos abertas na forma de um guia. Tais questões funcionam, então, como norte para a condução desse processo, uma vez que é esperado, nesse tipo de abordagem, que o participante de pesquisa responda livremente às questões, ficando a

critério do pesquisador o momento de retornar ao roteiro quando há digressões ou alimentar esse tipo de comportamento, quando se mostrar enriquecedor.

Com essa *entrevista*, objetivamos aprofundar dados acerca do trabalho com o *ato de ler* – em não o havendo, daquilo que se empreendia nas aulas –, especialmente no que concerne à utilização de livro didático, dados estes gerados por ocasião, principalmente, da segunda etapa do estudo, além de constituir fonte adicional para compreensão de representações acerca de tal uso, isso porque a *entrevista* enfoca a experiência subjetiva dos sujeitos a fim de conseguir sua definição da situação, como explicam Olabuenaga e Izpizua (1989).

Ao final das entrevistas com cada uma das professoras, pedimos autorização para empreender conversas com os alunos. Realizamos, assim, as entrevistas individuais com cada qual dos alunos que aceitaram participar de nosso estudo. Como pode ser observado nos Apêndices J e K, nosso intuito, nesta etapa do processo de geração de dados, foi buscar compreender as impressões dos estudantes acerca das aulas de Língua Portuguesa em geral e das propostas que envolvessem o *ato de ler*, especificamente, com vistas ao uso do livro didático da disciplina. Os pontos norteadores resultaram de nossa vivência em sala de aula com as turmas em questão.

Por fim, além de empreender entrevistas com professoras e alunos, interagimos, também, com a orientadora educacional responsável pelo acompanhamento das duas turmas por nós observadas e com a coordenadora do Laboratório de Língua Portuguesa. Tais entrevistas foram por nós concebidas como momentos em que poderiam se eliciar elementos significativos para a compreensão da realidade experienciada no campo de pesquisa. Todas as respostas às entrevistas foram transcritas com base em marcadores mínimos mantidos pela Análise da Conversa<sup>81</sup> e serão objeto de discussão no capítulo seguinte.

#### **4.3.4 Pesquisa documental: finalizando o trabalho**

Além dos instrumentos explicitados, todo o material a que tivemos acesso durante o semestre em que permanecemos em campo compôs, adicionalmente, fonte de dados. Foram foco da pesquisa documental:

---

<sup>81</sup> No momento de transcrição de trechos das falas, à frente, apresentaremos as convenções adotadas por nós.

livros didáticos das respectivas seriações e utilizados pelas professoras participantes do estudo, avaliações empreendidas em cada qual das turmas, atividades realizadas e apontamentos nos cadernos dos alunos, materiais estes disponibilizados a nosso registro fotográfico nas aulas de Língua Portuguesa que vivenciamos.

Com relação especificamente ao livro didático adotado na instituição formal de ensino, campo deste estudo, nosso desejo foi identificá-lo, analisar a obra como um todo e descrever as propostas contidas nesses títulos para o ensino de Língua Portuguesa, em geral, e para a educação ao *ato de ler*, mais detidamente, uma vez que entendemos ser de suma importância tal levantamento em um trabalho como o que aqui se desenha. A nosso ver, só compreendemos possíveis ações didático-pedagógicas baseadas (ou não) em um uso do livro didático se soubermos que livros são esses e que propostas apresentam. Importa mencionar, contudo, que os objetivos que balizam esse levantamento documental constituem parte do processo, e não sua totalidade, em virtude de buscarmos compreensões outras já amplamente mencionadas.

Flick (2009b), ao tratar de análise de documentos, explica que o levantamento documental, em uma pesquisa qualitativa, pode ser utilizado como uma estratégia complementar para outros métodos, como a *entrevista*, ou como método autônomo. No nosso caso, será usado como método adicional às *rodas de conversa*, à *observação das aulas* e às *entrevistas*. O autor ainda aponta que os documentos, em um estudo científico, devem ser concebidos como meios de comunicação.

Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa (FLICK, 2009b, p. 232-233).

Estivemos atentos a questões dessa ordem no processo de análise documental, conscientes de que nossos objetivos ultrapassam a identificação, em si mesma, dos professores participantes de pesquisa e

dos livros didáticos, bem como das propostas de atividades de leitura destes últimos.

Yin (2010) afirma que a pesquisa documental é relevante para todos os tópicos de um *estudo de caso*, e seu uso pode corroborar e aumentar a evidência de outras fontes. Para o autor, esse tipo de instrumento de geração de dados apresenta pontos fortes: estabilidade, uma vez que pode ser revisto repetidamente; exatidão, pois contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento; ampla cobertura, visto que pode dar conta de um longo período de tempo, de muitos eventos e muitos ambientes (YIN, 2010). Desse modo, compreendemos a etapa de pesquisa documental como imprescindível nesta pesquisa, em virtude da ampliação do olhar que nos proporcionou acerca do espaço conferido ao *ato de ler* nas aulas por nós vivenciadas, com vistas à configuração de tal espaço. Por intermédio de tais registros, na complementaridade aos demais instrumentos, nos foi possível delinear nossas compreensões acerca do campo de estudo.

#### 4.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Conscientes de que não há categorias definidas *a priori* em pesquisas qualitativas do tipo *estudo de caso de tipo etnográfico*, optamos por seguir um percurso de análise de dados ancorado nas teorias apresentadas anteriormente, na ciência de que a quantidade dos dados gerados por meio dos instrumentos selecionados por nós é volumosa e necessita de uma sistematização que permita analisá-la sob um enfoque específico.

É, assim, nosso objetivo levar a termo o processo analítico valendo-nos de propostas delineadas em nosso Grupo de Pesquisa e materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), na forma de um *Diagrama Integrado*. Esse diagrama representa uma tentativa de buscar caminhos analíticos, empreendida por nosso Grupo Cultura Escrita e Escolarização para estudos fundamentados no ideário *histórico-cultural*. Explicitaremos, na próxima subseção, as diretrizes de que nos valem para a análise, precisando a pertinência que, sob nosso ponto de vista, há entre essas mesmas propostas – do *Diagrama* – e o processo analítico desta tese.

#### 4.4.1 Diretrizes analíticas com base no ideário *histórico-cultural*

A fim de levar a termo o processo analítico deste estudo, lançamos mão do que vimos chamando de *Diagrama Integrado*, que representa nossa vontade de buscar caminhos analíticos com base no simpósio conceitual em que nos ancoramos – conceitos bakhtinianos, vigotskianos e dos estudos do letramento –, cientes de que os construtos desses ideários teóricos não discutem detalhamentos de natureza analítica. Assim, tal diagrama foi construído como recurso metodológico analítico para geração e análise dos dados, em relação, sobretudo, aos *eventos* e às *práticas de letramento* que inferimos nas aulas de Língua Portuguesa em estudo. Justificamos tal escolha em consonância com o embasamento teórico desta pesquisa no que diz respeito ao *encontro* que constitui, por um lado, a *aula de Português*, e por outro, o próprio *ato de ler*, nosso objeto de estudo. Importa-nos, pois, o *encontro* de singularidades (*eu* e o *outro*) por intermédio da modalidade escrita da língua que se dá na aula de Português e, mais especificamente, na leitura empreendida nessa aula.

A fim de responder à questão geral de pesquisa, expomos o *Diagrama Integrado* em que se estabelece uma inter-relação entre *eventos* e *práticas de letramento*, partes estas, a nosso ver, integradas em *relações ecológicas*. Tal diagrama pode ser observado de maneira ampliada no Anexo C e, neste momento, traremos separadamente as duas partes dele constituintes objetivando tão somente precisar o processo analítico; no original, as duas partes – os *eventos de letramento* e as *práticas de letramento* – estão intrinsecamente imbricadas e não são passíveis dessa separação.

*Eventos de letramento* descritos pelas professoras e pelos alunos participantes desta pesquisa se eliciaram por meio das interações promovidas nas *rodas de conversa* e nas *entrevistas* durante o percurso de geração de dados, tanto quanto em processo de imersão nas aulas. Tais *eventos* foram descritos por nós no intuito de compreendermos as *práticas de letramento* que subjazem a esses *eventos*, possibilitando-nos, dessa maneira, responder à nossa questão geral de pesquisa. A ancoragem no *Diagrama Integrado* materializa a tentativa de delinear caminhos que nos possibilitassem analisar os *eventos* e as *práticas de letramento* passíveis de descrição/inferenciação, a partir de ressignificações que Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) propõem para Hamilton (2000).

Vejamos a primeira parte do diagrama e como esperamos que ela fundamente o processo de análise de dados:



Figura 1 – Diagrama Integrado – Parte I



Fonte: Adaptado<sup>82</sup> de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

Como podemos observar, essa primeira parte do *Diagrama* faculta a explicitação dos *eventos de letramento* – concebidos como *encontros* do *eu* e do *outro* instituídos pela escrita (com base em HEATH, 2001 [1982]; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994) –, contemplando os seguintes elementos: *esfera da atividade humana* – no nosso caso, a *esfera escolar* em que processos educacionais são realizados e nos quais, *a priori*, livros didáticos são utilizados com frequência; *cronotopo* – concebido como a associação de distintas dimensões (social, cultural, geográfica, histórica e temporal) em que têm lugar tais *encontros* protagonizados por sujeitos que empreendem ações docentes que têm o livro didático como parte do processo (ou não); *interactantes* – professores, alunos e gestores que participam das ações empreendidas no espaço escolar; *o ato de dizer nos gêneros do discurso* – no nosso caso, a análise da maneira com que a modalidade escrita da língua se materializa nas ações docentes, as aulas

<sup>82</sup> A adaptação deste Diagrama de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) é uma adaptação realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA.

aqui compreendidas *como gêneros do discurso*, no que concerne às atividades de *leitura* propostas pelas professoras e pelos livros didáticos.

Na segunda parte do *Diagrama*, conforme podemos observar a seguir, há um enfoque nas *práticas de letramento*:

Figura 2 – Diagrama Integrado – Parte II



Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

As *práticas de letramento*, contempladas nesta segunda parte, são compreendidas como a maneira como os sujeitos participam dos *eventos de letramento*. As *práticas* constituem aquilo que ancora, que subjaz aos *eventos* e que pode ser depreensível dessa participação (STREET, 1988; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994). Nesse sentido, essa parte do *Diagrama* compreende: a *esfera da atividade humana* – a construção social e histórica da *esfera – escolar*, neste caso – em que têm lugar os *eventos* em que o livro didático é usado (ou não); o *cronotopo* – correspondente à construção histórica do espaço social implicado na realização de tais *eventos*, com ou sem os livros didáticos como *artefato*; os *interactantes* – que faculta o estudo da historicidade dos sujeitos participantes desses *eventos* (nesta pesquisa, em especial as professoras);

e o *ato de dizer nos gêneros do discurso* – que possibilita a inferenciação das significações do agenciamento dos seus atos de dizer utilizando os livros didáticos como *artefatos*. Essa segunda parte do *Diagrama* com focalização nas *práticas de letramento* é de fundamental relevância no sentido de nos possibilitar analisar representações, concepções, posicionamentos etc. dos participantes no *encontro de* (com base em PONZIO, 2010a).

Partindo da ressignificação do quadro de Hamilton (2000) proposta pelas autoras, compreendemos a importância de conceber o *encontro* instituído pela modalidade escrita da língua como sendo *situado*. Afirmar isso implica tomar tal *encontro* em uma determinada *esfera da atividade humana*, em *tempo* e *espaço* específicos nos quais sujeitos se historicizam e, portanto, carregam suas representações, concepções, valorações e afins acerca do *artefato livro didático*, o que irá nos possibilitar responder à questão de pesquisa, por intermédio do processo analítico.



## 5 APÓS O MERGULHO, A EMERSÃO: EM BUSCA DE ENCONTROS DA PALAVRA OUTRA E DA OUTRA PALAVRA

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis...ora!  
 Não é motivo para não querê-las...  
 Que tristes os caminhos, se não fora  
 A presença distante das estrelas!

(Mário Quintana)

Fundamentados numa abordagem *histórico-cultural*, no interior da qual o *ato de ler* é tomado na perspectiva do *encontro* de palavras, reiteramos, neste princípio de análise dos dados, a questão de pesquisa sobre a qual o presente estudo se assentou: **Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o *ato de ler* pela via do *encontro*? Em os havendo, como se configuram? Em não os havendo, o que se coloca em seu lugar?** Foi nosso intuito, assim, compreender o eventual espaço para tais processos de ensino e de aprendizagem que tomem o *ato de ler* como *encontro* em se tratando do trabalho de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com atenção ao uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático no desenvolvimento da disciplina em estudo.

A fim de buscar respostas a essa questão, vivenciamos, durante o segundo semestre letivo do ano de 2015, aulas de Língua Portuguesa em duas turmas dos mencionados anos finais, tal qual explicamos em capítulo anterior, no intuito de *encontrarmos* professores e alunos ali atuantes. Em nosso processo de imersão, interpretamos os dados gerados sob cinco diretrizes analíticas, tomadas a partir de dois tipos de *eventos de letramento*: aqueles reportados pelos participantes de pesquisa em *rodas de conversa* e em *entrevistas*, e os que experienciamos efetivamente com eles no interior das salas de aula. Essas diretrizes constituem as cinco seções do presente capítulo e dizem respeito a: (a) prevalência do trabalho com *gramática normativa* ou *taxionômica* nas aulas de Língua Portuguesa; (b) vivências com textos por parte dos interactantes envolvidos nessas mesmas aulas; (c) relação estabelecida com o livro didático da disciplina como *artefato* por parte de professores e alunos; (d) prenúncios de outros caminhos no processo de educação em linguagem; (e) *diferença (não)indiferente* na educação para o *ato de ler* tanto quanto

nos processos outros de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa. Sendo assim, o fio condutor de nosso processo analítico são os *eventos de letramento* constituintes das aulas de Português, *eventos* esses dos quais são inferidas as *práticas de letramento* a eles subjacentes, em estreita correlação com o *Diagrama Integrado* (ANEXO C) ilustrado em capítulo anterior.

No que diz respeito a tal *Diagrama*, seus elementos serão evocados ao longo do percurso de análise dos dados e sob o enfoque das cinco diretrizes por nós estabelecidas, conforme será visto adiante: durante todo o tempo, lidaremos com as *práticas de letramento* dos sujeitos participantes de pesquisa; a categoria de *cronotopo*, como pode ser observado na subseção 5.1.1 à frente, ganhará proeminência; o eixo *esfera da atividade humana* aparecerá em distintos e variados momentos; e a *interação* entre os sujeitos *interactantes* – que se dá via/em *gêneros do discurso* – será a grande questão para o *encontro* e para todos os *eventos* aqui reportados. Nesse sentido, os eixos do *Diagrama Integrado* coexistirão na análise empreendida por nós, estando em proeminência ora um, ora outro em um movimento dialógico, uma vez que integram uma/coexistem numa mesma *ecologia* que ali se desenha.

Nosso olhar inferiu haver, nas duas classes escolares, modos bastante semelhantes no que respeita a como os sujeitos se colocam para os *encontros* cujo lócus é essa *esfera da atividade humana*, no que diz respeito ao espaço conferido para o *ato de ler* como *encontro*. Tanto na turma de sétimo ano quanto na turma de nono ano, entendemos estarem ainda em gestação os espaços para o mencionado *encontro*, tal qual o tomamos em Ponzio (2010a), condição, em nosso entendimento, para o alcance do *estado de intersubjetividade*, no sentido que Wertsch (1985) atribui à perspectiva vigotskiana: relações interpessoais que incidiriam efetivamente na *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos estudantes parecem ainda em delineamento ali, postergando-se, pois, modificações significativas no psiquismo dos alunos a partir de *apropriações* de conhecimentos objetivados pelos homens (com base em DUARTE, 2013 [1993]) e constituintes do patrimônio cultural acumulado historicamente.

Em atenção, assim, ao *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) a que fizemos remissão ao longo da tese, lançamos nosso olhar aos *eventos de letramento* por nós vivenciados e a nós reportados pelos participantes de pesquisa, atentando para os sujeitos em suas singularidades, para além da inserção macrossociológica como indivíduos intercambiáveis, fazendo-o à luz dos *encontros* – sempre que entendemos havê-los – inscritos nessa *esfera da*

*atividade humana* historicizada no *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]), no cuidado com o *Diagrama Integrado*, cujos constituintes, reiteramos, aparecerão nas diretrizes analíticas que seguem.

## 5.1 ENSINO DE PORTUGUÊS NA *ESFERA ESCOLAR*: OLHARES FOCADOS NOS RECURSOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Uma das diretrizes analíticas que se nos afigurou a partir dos *eventos de letramento* que vivenciamos e daqueles reportados a nós pelos participantes de pesquisa em nossa permanência em campo diz respeito à prevalência de trabalho com conteúdos *gramaticais taxionômicos* e/ou *normativos*<sup>83</sup> em sala de aula no ano letivo de 2015, em ambas as turmas em que imergimos.

Nessa imersão nas aulas de Língua Portuguesa, objetos culturais materializados nos *atos de dizer* voltaram-se, em grande medida, para o ensino de classes de palavras e funções sintáticas, o que ocupou a maior parte das aulas de que participamos, ações estas empreendidas pela transposição de conteúdo no quadro de giz, encaminhamento que encontramos tanto no sétimo ano quanto no nono ano, conforme ilustrado na nota de campo a seguir:

- (1) *SHP. inicia a aula e pergunta aos alunos quem lembra o que é 'sujeito'; alguns respondem a ela. SHP., então, define as categorias 'sujeito', 'sujeito simples' e 'sujeito composto'. Feito isso, transcreve o conteúdo no quadro para que os alunos o copiem – trata-se da classificação de 'sujeito', com definições e frases servindo de exemplificação. A professora inicia a explicação utilizando as frases do quadro como exemplos e interpondo à explanação estratégias para manutenção da atenção dos estudantes. Feita a exposição, SHP. volta*

---

<sup>83</sup> Concebemos haver distinções entre o que é do plano da prescrição e o que é do plano da classificação, ainda que reconheçamos que as prescrições valem-se das classificações para se consolidarem. De todo modo, ao longo desta análise, quando se tratar de enfoque nas classes gramaticais e nas funções sintáticas, tomadas sob uma perspectiva estruturalista ou da chamada 'sintaxe tradicional', vamos referenciar como se tratando de *gramática taxionômica*, a partir da compreensão de que o fito é *definir, identificar classificar* e, no caso das classes gramaticais, *flexionar*. Já quando o enfoque for flagrantemente prescritivo, a exemplo de *colocação pronominal, concordância, regência* e itens afins, referenciaremos como *gramática prescritiva* ou *normativa*. Assumimos o risco dessa escolha em nome da diferença de abordagem que inferimos haver na ação docente em tais casos.

*para o quadro e, em sendo finalização da aula, complementa o tema – ‘sujeito oculto’.* (Nota n. 1, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Além do tratamento de tais conteúdos típicos da historicidade da *esfera escolar*, nos foi dado vivenciar algumas aulas em que foram tematizados determinados *gêneros do discurso* valorados nessa mesma *esfera*, geralmente *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), tomados, em nossa avaliação, como objetos ontológicos, para o que adverte Geraldi (2010a), tal qual mencionamos no aporte teórico desta tese. Importa considerar que a ocupação com a textualização, em ambas as classes, tendeu à rarefação se comparada com o movimento empreendido em prol de questões *taxionômicas e normativas* da língua, o que suscita implicações do longo período de greve, após o qual a concentração do esforço escolar pareceu valorar a dimensão ontológica dos conteúdos gramaticais, dado que ‘percorrer’ o que é do âmbito do ontológico em um programa escolar tende a inspirar percepção de ‘programa cumprido’ naquela seriação específica. Já no que diz respeito à textualidade, o ‘cômputo’ desse percurso fica em xeque. Entendemos estar subjacente, em questões como essa, eventual maior ‘segurança’, como assinala Geraldi (2010a, p. 77), quando registra a prevalência, na escola, de “objetos de ensino definidos e buscados nos produtos da atividade objetivante do analista”.

Essa recorrência de conteúdo *gramatical taxionômico* e/ou *normativo* emerge nas entrevistas realizadas individualmente com os alunos das duas turmas e nas rodas de conversa também realizadas com eles. Quando perguntamos a *BUT.* (conforme APÊNDICE J) a respeito dos enfoques e da recorrência da matéria transcrita no quadro, esse aluno enuncia:

- (2) *É variado, a gente tava estudando os verbos, depois a gente passou pra:::logo já a gramática, agora a gente tá vendo os sons gramaticais. Tem muita aula que a gente já tá no fim da aula, a gente já tá cansado de tanto escrever, copia três, quatro quadros numa aula...a gente se cansa bastante.*<sup>84</sup> (*BUT.*, sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).

<sup>84</sup> A fim de facilitar a leitura, apresentaremos as convenções da fala utilizadas neste capítulo:

(...) fragmento curto não-transcrito;

/.../ fragmento longo não-transcrito;

( ) reconstituição de fala pelo analista;



Segundo *BUT.*, o espaço para conteúdos gramaticais, especialmente a partir de cópia do quadro, tende a ser recorrente e, nessa condição, tende a exaurir os estudantes – discussão que será aprofundada na subseção 5.1.1. Tal inferência emerge também em entrevista com *RFE.*, aluna do nono ano (conforme APÊNDICE K). Em contato com seu caderno identificamos uma prevalência de pontos relacionados à *gramática taxionômica* e/ou *normativa*, e a interpelamos sobre isso, ao que ela responde: (3) *É frequente* [a cópia de tais conteúdos gramaticais do quadro]. (+) ***Acaba um conteúdo e aí já:::vai pro outro, então...GRF.*** [a professora] *explica bem, faz atividades* [sobre aquele conteúdo] *ai depois já começa outro.* (*RFE.*, nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa). Na roda de conversa realizada com os estudantes do nono ano (eixos norteadores constantes no APÊNDICE M), no momento em que perguntamos suas opiniões acerca dos conteúdos trabalhados em sala, *GZI.* informa: (4) *Acho mais ou menos. Digamos isso assim..., porque é **muíta gramática**, entendeu? Daí tem muito, digamos...que catalogar, assim* (+) *eu acho que poderia ter interpretação de texto um pouco mais. Eu acho que ficaria mais equilibrado.* (*GZI.*, nono ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa), ao passo que *JAK.* se posiciona: (5) */.../ agora é só **gramática**, sabe? Eu acho um pouco chato estudar isso.* (*JAK.*, nono ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa). Pela nota materializada em (1) e por intermédio dos excertos (2) a (5), reiteramos inferência derivada da imersão nas classes sobretudo quanto ao espaço que ainda conferimos, como escola, à *gramática taxionômica*, o que suscita a “sustentação da ‘linguística do silêncio’ [...] que reduz a enunciação à frase, a sua interpretação à identificação, o seu valor de signo a sua significabilidade” (PONZIO, 2010a, p. 52).

No que concerne aos cadernos dos estudantes, foi-nos dado reproduzi-los em pesquisa documental, a fim de buscarmos compreender mais efetivamente o que constituiu objeto das ações didático-pedagógicas durante o ano letivo. Reitera-se, nesses documentos, o fio condutor das aulas que vivenciamos no trabalho com a *gramática taxionômica* nos momentos de transposição de matéria no quadro de giz e de *leitura de*

---

(( )) comentários do analista;

... pausa de pequena extensão;

(+) pausa breve;

(+++ ) pausa longa;

::: alongamento de vogal ou consoante na fala;

/ corte brusco;

MAIÚSCULAS: alteração de tom de voz com efeito de ênfase;

“aaa” discurso reportado;

‘aaa’ leitura de texto.

*textos*. Já na atenção à *produção textual* escrita, como veremos à frente, emerge o enfoque na prescrição gramatical em relação à *norma padrão* (com base em FARACO, 2008).

Desenvolvemos o quadro sinóptico a seguir com o que entendemos terem sido os objetos culturais tematizados no *ato de dizer* no decorrer do ano de 2015 na classe escolar de sétimo ano até o momento de nosso encontro com os alunos participantes na roda de conversa:

Quadro 5 – Conteúdos programáticos nas aulas de Português da turma de sétimo ano

<b>Objetos ontológicos tematizados no ato de dizer</b>	
1. Formas nominais verbais	9. Gênero <i>poema</i>
2. Verbos – regulares e irregulares	10. Uso de ‘g’ e ‘j’
3. Tempos verbais – presente, passado e futuro	11. Frase e oração
4. Advérbio	12. Sujeito e predicado
5. Conjugações verbais	13. Classificação do sujeito
6. Interjeição	14. Acentuação
7. Locução interjetiva	15. Homônimos e parônimos
8. Preposição	16. Transitividade verbal

Fonte: Elaboração nossa.

Reitera-se no Quadro 5, a proeminência dos tópicos gramaticais de enfoque *taxionômico*. O gênero *poema* consta nesse quadro em razão de nosso movimento interpretativo: compreendemos que as lentes sob as quais é tomado correspondem àquelas dos objetos ontológicos, como mencionaremos à frente. Movimento semelhante pode ser observado no Quadro sinóptico 6, referentemente às discussões empreendidas na turma de nono ano:

Quadro 6 – Conteúdos programáticos nas aulas de Português da turma de nono ano

<b>Objetos ontológicos tematizados no ato de dizer</b>
1. Frase, oração e período
2. Período composto por coordenação
3. Orações coordenadas
4. Gênero <i>reportagem</i>
5. Orações subordinadas substantivas
6. Gênero <i>conto</i>
7. Plural dos substantivos compostos
8. Pronome relativo
9. Figuras de sintaxe

Fonte: Elaboração nossa.

Esses dois quadros sinópticos reúnem os objetos ontológicos sobre os quais *se disse* nas aulas de Língua Portuguesa, concernentes, em grande medida, a tópicos *gramaticais taxionômicos* e/ou *normativos*, que convergem com o *objetivismo abstrato* de que trata Volóshinov (2009 [1929]) e específicos a *gêneros do discurso* os quais, ainda que na origem vinculados a uma dimensão *operacional-reflexiva* (GERALDI, 1997), na *esfera escolar* – como nesses casos – tendem a ser tomados no movimento que parece prevalecer nacionalmente hoje, como objetos esquadrinháveis, percurso em que “se ensina um gênero no qual o aluno possa se exercitar” (GERALDI, 2010a, p. 79). Inferimos que tal delineamento, no que diz respeito às ações com textos em *gêneros do discurso*, projete-se dessa forma em consonância com o encaminhamento do livro didático adotado nessas turmas, conforme abriremos mais à frente.

Desse modo, compreendemos haver em nosso campo de imersão caracterizações de uma pedagogia focada na dimensão enciclopédica do conhecimento a requerer permeabilidade à prática social (com base em SAVIANI, 2008 [1983]), o que coloca em projeção a nossa sempre difícil busca pela equanimidade entre os polos do *ensinar* e do *aprender*, seguramente um dos desafios mais inquietadores da educação em linguagem hoje.

Assim, os *eventos de letramento* que abordaremos nesta seção convergem significativamente com as chamadas *práticas sociais de referência* da escola de que trata Halté (2008 [1998]), as quais se delineiam historicamente na tradição escolar e nela se cristalizam, e nas

quais a articulação do trabalho com *leitura, produção textual e gramática*, como reza o ensino *operacional e reflexivo da língua* (com base em GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), fundamento de documentos institucionais como PCNs (BRASIL, 1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014), e, mais recentemente, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), constitui um desafio a ser ainda assumido, já que implica um trabalho em prol do desenvolvimento de produção textual – oral e escrita – e de compreensão textual – escuta e leitura –, ambos perpassados pela *análise linguística* (aprofundaremos a discussão acerca das demandas de articulação com o teor dos documentos parametrizadores quando tratarmos dos planejamentos anuais de ensino que norteiam as ações no campo de pesquisa).

Em atenção à prevalência do ensino de classes de palavras e funções sintáticas, e sem o intuito de nos prolongarmos em discussões amplamente já dadas em estudos e pesquisas acadêmicas acerca de ações didático-pedagógicas com enfoque na *gramática taxionômica* e na *gramática normativa*, mas no desejo de ir além delas, tanto quanto na busca de respostas à questão de pesquisa, dividimos esta seção em três subseções que, atentas ao *Diagrama Integrado* que pauta esta análise (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), tratam, especificamente: (a) do espaço e do tempo característicos das aulas de Português em contraponto ao espaço e ao tempo vivenciados pelos alunos, o que remete às relações *cronotópicas* implicadas na *esfera escolar* em questão; (b) da recorrência de conteúdos objeto de ensino em sala de aula no tensionamento com o processo de *apropriação* de tais objetos por parte dos alunos; (c) da linearização no uso do livro didático por parte das professoras participantes de pesquisa.

### **5.1.1 Especificidades das relações *cronotópicas*: imbricamento de tempo-espaço no campo em estudo**

Conforme apontamos no preâmbulo deste capítulo, e em atenção aos eixos constituintes do *Diagrama Integrado* de que lançamos mão no processo analítico (ANEXO C), o olhar para as *configurações cronotópicas* se mostrou especialmente importante no percurso de geração de dados e, dentre os quatro eixos presentes no mencionado *Diagrama*, é o que ganha proeminência nesta seção. Tais *configurações cronotópicas*, como pode ser observado no *Diagrama*, dizem respeito à datação histórica e à caracterização espacial lócus para o *encontro*, no

âmbito das quais compreendemos valorações prevalentes quanto aos usos da escrita *vernaculares* ou *dominantes*, maior ou menor reversibilidade entre tais usos, assim como demandas interacionais da escrita na datação histórica em questão.

Tomando a aula de Língua Portuguesa como *encontro*, na ressignificação que vimos propondo aos sentidos atribuídos por Ponzio (2010a) a esse conceito, aula esta – no nosso caso – cujo objeto cultural materializado no *ato de dizer* diz respeito, em grande medida, à *gramática normativa* e/ou *taxionômica*, característica da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]), inferimos haver complexos hiatos, que nos desafiam como docentes, entre conteúdo programático dessa mesma aula e vivências com a linguagem por parte dos estudantes, numa alocação espaço-temporal dupla: aquela referente aos objetos culturais postos em discussão nas aulas em que imergimos no interior da *esfera escolar* e, conseqüentemente, às atividades empreendidas em prol do ensino deles, e aquela concernente ao tempo e ao espaço em que estão inseridos/de que fazem parte os alunos das duas turmas em questão quando desimcubidos do exercício de seu papel social (com base em HELLER, 2014 [1970]) de ‘estudante’, isto é, tomados em sua singularidade, dissociação que coloca em xeque a constituição da aula como *encontro da palavra outra* e da *outra palavra*. O intuito, nesta primeira subseção, é descrever analiticamente o que nos foi dado vivenciar em campo, no sentido de problematizar o que compreendemos como assincronicidade entre alunos e objetos culturais tematizados no ensino, por ocasião do tratamento dado à educação linguística, em geral, e ao *ato de ler*, em particular, a partir do uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático da disciplina.

Em ambas as turmas, entendemos haver o endereçamento de esforços em prol do ensino de classes gramaticais e funções sintáticas, tal qual evidenciado em nota materializada em (1) e nos excertos (2) a (5) anteriores, o que se reitera em: (6) *É mais gramática, mesmo. (HML., sétimo ano, entrevista 2015)*, resposta do aluno à pergunta sobre conteúdos estudados nas aulas de Português, muitos dos quais parecem inquietar alguns estudantes, como inferimos nas enunciações (4) e (5), questão também tematizada na roda de conversa com os alunos do sétimo ano (eixos norteadores no APÊNDICE L). Ao serem questionados sobre suas opiniões acerca do estudo de tópicos gramaticais, HML. registra que (7) *A gente gosta::mas...é aquele assunto que::já tá meio enjoado, né?..*, enquanto que WOH. enuncia: (8) *Teve uma ou outra matéria que eu gostei de estudar em Português. O resto foi tudo assim (...) a maioria das coisas eu falava assim: **Quero dormir! É uma chatice!** ((risos))*. (Sétimo ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa).

Nesta reflexão, importa o registro de que não compartilhamos com abordagens focadas na ‘fruição’ e na isomorfia com o *cotidiano* dos alunos; ao contrário, entendemos que a escola é espaço para problematizar esse *cotidiano*, no já mencionado tensionamento com a *história* (com base em BRITTO, 2012; HELLER, 2014 [1970]). Assim, alinhamo-nos a Britto (2012) quando adverte para o equívoco da ‘pedagogia do gostoso’, o que remete à exacerbação da ‘fruição’ na contemporaneidade (com base em GIDDENS, 2002). Compreendemos, pois, que os objetos culturais tematizados nas aulas de Língua Portuguesa não podem ter como critério de seleção convergência com posicionamentos tais. Tem de haver, como assinala Britto (2012), esforço no processo de aprendizagem, tendo presente, no caso desta tese, a ancoragem teórica na categoria *trabalho* como fundante da reflexão que empreendemos.

Isso significa assumir que a escola não é lugar de ‘prazer’, é lugar em que atividades de aprendizagem movem o *desenvolvimento psíquico* do sujeito (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). Parece-nos certo, assim, que o ‘prazer’, a ‘fruição’, o ‘deleite’, compõem esse processo, mas seguramente não constituem o seu fio condutor, o qual entendemos ser a *atividade humana*, no sentido que Leontiev (1978) dá ao conceito; logo, reiteramos, implica *trabalho*. Assim, colocar em questão nossas ações escolares no que entendemos serem dissociações nas *configurações cronotópicas* entre o que é da escola e o que é dos estudantes não implica nenhum tipo de defesa da escola como ‘fruição’, nem apriossionamento ao ‘cotidiano’ em que tais estudantes se inserem.

De todo modo, porém, entendemos que esse posicionamento por parte dos adolescentes pode ter implicações na dissociação que parece haver entre tais objetos culturais e as vivências com a linguagem que caracterizam os alunos no que diz respeito às demais *esferas da atividade humana* pelas quais transitam e/ou nas quais se inserem. Nesse caso específico, é nossa vontade transcender discussão já amplamente empreendida na literatura da área voltada à educação linguística no que concerne ao ensino de conhecimentos gramaticais (a exemplo de BRITTO, 1997; GERALDI, 1997; FARACO, 2008), e sobre a qual, portanto, nos sentimos desincumbidos de lançar novas luzes. Tal propósito de transcendência nos remete a discussões de Lillis (2001) sobre a *prática do mistério*, ainda que essa autora lide com o Ensino Superior; não raro o que está sendo tematizado ou requerido no âmbito dos processos de ensino afigura-se, para muitos estudantes, como: ‘parece claro para todos, mas não é claro para mim; então, seria um equívoco eu perguntar sobre’.

Aqui ensaiamos intervenção nesse conceito da autora britânica: parece que escola, professores e autores do livro didático em uso, no campo de pesquisa, acordam acerca da importância do ensino de tais objetos culturais – conhecimentos *gramaticais normativos/taxionômicos* –, mas as vivências dos estudantes não sustentam o processo de aprendizado que deveria estar em curso, o qual requer como condição *sine qua non* a *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), e esta seguramente é incompatível com o que se mostra um *mistério*: manter o foco da atenção no que não é compreensível é esforço hercúleo. Assim, reiteram-se demandas escolares sobre tais conhecimentos gramaticais, reputando-lhes uma relevância que persiste na mencionada condição de *mistério*, reiterado pela abordagem metodológica sob a qual nós, docentes, os tomamos, o que retoma *configurações cronotópicas* de filiação sistêmica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) característica de meados do século XX. Sem discutir a adequação do enfoque nesses objetos culturais, questão já amplamente estudada na área, arriscamos pensar que, em havendo tal enfoque, se tais objetos culturais fossem tematizados sob contornos metodológicos menos distantes das *configurações cronotópicas* que caracterizam a imersão desses estudantes (com base em DANESI, 2013) talvez o *mistério* se evanescesse minimamente.

Parece relevante mencionar a possível origem de ações de ensino assim desenhadas, o que tributamos, em parte, à formação inicial e/ou continuada de boa parte dos professores em nível nacional sobretudo aqueles licenciados nos anos 1980 e 1990, o que se estenderia às professoras participantes desta pesquisa. Como é indicado no questionário por nós aplicado com essas profissionais (APÊNDICE F), *GRF*. informa ter concluído o curso de licenciatura dupla – Português e Italiano – no ano de 1999, período em que a perspectiva sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002) no trato com a linguagem mostrava-se ainda incipiente em virtude de sua recente entrada em território nacional. Traduções para o português de M. Bakhtin e de seu Círculo datam de meados da década de 1990; já, quanto a L. Vigotski e seus seguidores, isso se deu na década anterior, 1980, mas o autor tendeu a ficar restrito ao campo da Pedagogia – o que remete à discussão que empreendemos na introdução desta tese quando apresentamos os estudos já feitos na área. Assim, postulados dessas abordagens sociologistas começaram a ganhar corpo, nas redes de educação, por meio da publicação dos PCNs no final da década de 1990. Durante a entrevista conosco (APÊNDICE I), *GRF*. afirma: (9) *Eu tive muito [gramática] porque a minha professora de Letras era muito gramatiquêira, então assim óh...gramática quatro horas*

*direto...eu tive muito, muito, muito. (GRF., entrevista 2015). Já na especialização, o foco parece terem sido questões mais genéricas, de suporte ao ensino, distintas da literatura específica da docência em Língua Portuguesa.*

- (10) *Eu fiz a minha pós-graduação em Didática e Metodologia do Ensino (+) então eu não entro na sala de aula sem planejamento e eu não começo meu ano sem saber o que eu vou trabalhar durante aquele ano, eu aprendi isso e:::é uma das coisas que eu sempre trago comigo...e minha Pós foi muito válida. Eu aprendi até como apagar um quadro, que tem professor que não sabe nem apagar um quadro...tu tem uma metodologia pra TUDO, tem técnica pra tudo. (GRF., entrevista 2015).*

Tendo em vista a formação inicial de *GRF.* que parece estar fundamentada numa perspectiva de ensino de dimensão enciclopédica do conhecimento no que diz respeito à abordagem *taxionômica* e/ou *normativa*, entendemos como justificado o olhar acerca do trabalho com tópicos gramaticais em aula, porque compreendemos que, a despeito dos trinta anos decorridos de discussões sobre um *ensino operacional e reflexivo de linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), essa parece ser ainda uma questão especialmente complexa para boa parte dos professores, como mostram estudos em nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2011; 2015; PEREIRA, 2015; GIACOMIN, 2013). Pelo que se nos afigurou, o curso frequentado por *GRF.* facultou-lhe uma formação eminentemente sistêmica de *língua*, perspectiva que toma *língua* como um conjunto fechado, um sistema abstrato, conhecida discussão a partir de Volóshinov (2009 [1929]), abordagem característica das décadas de 1970 e 1980. Formação análoga pode ser inferida no excerto (10), em que *GRF.* aponta a importância de técnicas para as ações docentes, o que suscita posturas da pedagogia tecnicista desse período, como mostra Saviani (2013). Ao que parece, a forma como a realidade natural e social é interpretada (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) no que se refere a dar aula de Português e a concepção de *língua* em menção desobrigam qualquer atenção mais efetiva para estratégias do *ato de dizer* em atividades de *leitura* e de *produção de texto*, tal qual indicado em documentos oficiais norteadores dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; 2015; SC, 1998; 2014) e na literatura da área (GERALDI, 1997; 2010a; BRITTO, 1997; 2012; BATISTA, 1997; FARACO, 2008 entre outros).



Isso é sinalizado em outra resposta dada – agora, durante roda de conversa com as professoras (eixos norteadores seguem no APÊNDICE G) – a questionamento acerca da natureza e da importância do ensino de gramática: (11) *Eu digo [para os alunos] que eu estou fazendo uma cidade..., pra fazer eles entenderem o que é PELO MENOS as classes de palavras. (...) O ensino de gramática seria pra escrita, também...pra escrita e pra fala. (GRF., roda de conversa 2015).* Na primeira parte da resposta, inferimos, conforme mencionado anteriormente, uma visão sistêmica de *língua*, caracterizada por uma base estrutural, o que se indicia no estabelecimento de comparação do ensino de gramática com a construção<sup>85</sup>/estruturação de uma cidade; na parte final da enunciação, inferimos um olhar que suscita uma abordagem cognitivista no tratamento com a linguagem, uma vez que indicia o pressuposto de correlações entre estudar gramática e qualificar atividades individuais de fala e escrita, na relação estreita entre ‘sujeito/objeto’, concebida distintamente das vivências dos alunos, com sua língua, em práticas sociais outras que não somente aquelas da *esfera escolar*.

Quanto à professora *SHP.*, informou-nos ter finalizado seu curso de graduação no ano de 2008 e, assim como *GRF.*, tem desenvolvido seu trabalho autonomamente em relação a cursos de formação continuada específicos da disciplina, o que acreditamos se dar em virtude da escassez de ofertas de vagas para tais cursos por parte da Secretaria do Estado de Santa Catarina, considerando que a coordenadora do Laboratório de Língua Portuguesa, em situação informal de interação, titubeou ao informar se ou quando cursos foram/são oferecidos aos docentes da instituição escolar, rarefação de oferta esta que, a nosso ver, tende a procrastinar possíveis processos de ressignificação por parte de nós, educadores, no que diz respeito à educação linguística. Como esse tema já foi problematizado em Catoia Dias (2012) e foge ao escopo desta tese, não nos debruçaremos sobre ele.

Aqui, merecem atenção as reflexões de Halté (2008 [1998]) acerca dos conhecimentos agenciados pelos professores nos processos de *elaboração didática*. Embora, como mostra o autor, não são apenas os *conhecimentos científicos* que compõem tais processos de *elaboração didática*, parece-nos que esses *conhecimentos* – do âmbito da habilitação profissional – são capitais em tais processos e, quando eles se mimetizam com as *práticas sociais de referência* da *esfera escolar*, tendem a reproduzir a chamada *tradição* dessa mesma *esfera*, perdendo-se o liame

---

<sup>85</sup> Ainda que o termo ‘construção’ seja usado aqui, não entendemos haver relações com o enfoque piagetiano; a base do termo parece ser como é tomado no senso comum.

que une a ação docente com o *estado da arte* das *esferas científica e acadêmica*. Os percursos de formação continuada tendem a alimentar esses liames e, quando esses percursos não acontecem, a força da tradição escolar parece suplantar os *conhecimentos científicos* no dia a dia escolar, tornando a *elaboração didática* docente muito comprometida com *configurações cronotópicas* de tempos pretéritos. Entendemos ser esse o ‘pano de fundo’ de nossa imersão em campo. E, em casos tais, quando o projeto de autoria do livro didático usado arrisca estabelecer tais liames, criam-se hiatos de outra ordem de que trataremos à frente.

Ainda em relação à ocupação com conceitos e classificações gramaticais, vivenciamos um considerável número de aulas em que prevaleceu outra importante característica de *configurações cronotópicas* pretéritas se considerada a imersão *cronotópica* dos estudantes das classes em questão: transposição de conteúdos e atividades de fixação no quadro de giz, como exposto nas notas de campo seguintes:

- (12) *SHP. inicia a aula perguntando aos alunos se recordam do que foi visto na última aula – ‘sujeito simples’, ‘sujeito composto’, ‘sujeito oculto’ – e explica ‘classificação de sujeito’. Um aluno responde à professora o que é sujeito simples e sujeito composto. SHP. conceitua ‘sujeito oculto’ a partir de uma frase transcrita no quadro de giz. Ao questionar a turma acerca do sujeito oculto na frase em questão, uma estudante dentre os alunos responde, e o faz acertadamente, à professora. Findada a breve explicação, SHP. transcreve um exercício de fixação no quadro a fim de que os alunos copiem – atividade de classificação de sujeito a partir de frases. (Nota n. 3, Diário de campo, sétimo ano, 2015).*
- (13) *GRF. solicita a uma aluna que **transcreva no quadro a continuação do conteúdo** ‘oração subordinada substantiva’. Enquanto a aluna o faz, a professora chama os alunos, um a um, em sua mesa a fim de dar visto nos cadernos. Tendo concluído esse processo, **a professora retoma, ela mesma, a transposição da matéria no quadro** – estruturas de oração principal e expressões na voz passiva –, via definições e exemplos. Finalizada a cópia, GRF. informa que na aula seguinte explicará o conteúdo. (Nota n. 2, Diário de campo, nono ano, 2015).*

Em ambas as turmas, o quadro de giz para transposição de tópicos e exercícios gramaticais, tanto quanto para cópia de textos destinados à

leitura constituiu recurso importante nos espaços em que imergimos. Inferimos que isso se dê, possivelmente, por dois motivos: (i) inexistência de aparelhos tecnológicos em cada uma das salas de aula, e (ii) estabelecimento de cota de xerografia para cada professor no setor de fotocópias da escola, cota cuja limitação termina por implicar destinação exclusiva a provas, conforme nos informou GRF: (14) *Finalizada a prova, GRF. explica que, na escola, há uma cota de xerografia destinada a provas para cada um dos professores e que o serviço, em geral, funciona muito bem.* (Nota n. 25, Diário de campo, nono ano, 2015). É importante considerar que, tal qual o debruçar-se sobre um trabalho com *gramática normativa* ou *taxionômica*, a transposição de tópicos, atividades e textos no quadro de giz suscita uma ação pretérita, também vinculada a um período em que se sobrepunha uma perspectiva sistêmica sobre a *língua*, comum a uma pedagogia tradicional, no modo como a toma Saviani (2008 [1983]).

Nesse âmbito, uma questão ganha especial importância para as finalidades deste estudo: o livro didático disponível à classe. Pela lógica sob a qual o Programa Nacional do Livro Didático se estabelece, como já registramos nesta tese, a disponibilidade de recursos para reprografia é, em tese, desnecessária: as aulas constam no livro disponível aos alunos; então, o que e por que reprografar? Como escrevem Geraldi e Geraldi (2012, p. 43), “qualquer pedido de outro material ou a recusa em usar o que o governo dá sempre traz consequências para o professor”, já que “o que deve ser ensinado e mesmo como deve ser ensinado” constaria em tais livros, “segundo as avaliações prévias realizadas pelos especialistas”. Como discutiremos à frente, porém, quando o conteúdo do livro didático constitui a *prática do mistério* (LILLIS, 2001), agora para o professor, esse *artefato* é secundarizado, e retoma-se *configuração cronotópica* pretérita, o quadro de giz e a cópia. De que outro recurso poderíamos dispor nós professores, então? Parece-nos, aqui, que essa replicação de ‘aula de outros tempos’ é contingencial ao agir docente se considerada a coerência com os propósitos a que tal agir se presta nesses contextos específicos.

Tendemos a conceber como amplamente consensual que às *configurações cronotópicas* atuais, marcadas por uma relação cada vez mais crescente com a textualização escrita por parte dos estudantes, convergeria uma ação didática ocupada com textos em *gêneros do discurso*, veiculados em seus suportes efetivos, condição para que, na língua em uso, nas implicações das estratégias do *ato de dizer* em textos produzidos e lidos pelos alunos, os recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer fossem foco de discussão, a fim de

atender a determinado objetivo interlocutivo, o que se estende aos elementos não-verbais constituintes de tal *ato* (com base em GERALDI, 1997; BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Em paralelo a tal questão, caminha a reflexão acerca do uso de aparelhos tecnológicos no interior das salas de aula, ponto que abriremos mais à frente nesta mesma subseção.

Como, porém, conceber essa compreensão tão largamente consensuada nas últimas décadas na *esfera acadêmica* quando, na *esfera escolar*, nós, professores, somos institucionalmente desincumbidos de perseguir outros recursos didáticos, tendo de anuir ao conteúdo do *artefato* (HAMILTON, 2000) de que dispomos, o livro didático, cujo programa federal implica custos substancialmente elevados (com base em CASSIANO, 2007)? Em não anuindo às propostas do livro didático que temos diante de nós, boa parte do conteúdo do *artefato* – a despeito de seus elevados custos – vira letra morta, e nós, professores, forçosamente retornamos ao quadro de giz; já os alunos, vendo-se em *cronotopo* desconhecido, exaurem-se ante esse *mistério*. Ainda quanto a isso, o argumento de que o livro é uma ‘escolha docente’ parece em xeque, do que trataremos mais adiante.

Tal prática de uso de quadro e giz, adjetivada aqui como ‘pretérita’, é foco de avaliação por parte dos estudantes com quem interagimos, como inferimos no excerto (2), quando o aluno menciona exaustão no desafio de conciliar a cópia do objeto de estudo e a *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) ao conteúdo dele, do que decorre mecanicidade: (15) *Quando só copia, só copia, só copia e a gente nunca respira quase...a gente não vai::na minha opinião, a gente não vai conseguir aprender, porque com o tempo a gente vai ficar cansado, vamos nos cansar daquilo e não vamos prestar atenção. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa). Assim como BUT., os demais alunos com quem interagimos em entrevistas e rodas de conversa sugeriram inquietação em relação à prática de cópia do quadro. Alguns mencionaram sonolência, outros qualificaram como exacerbado esse recurso; alguns, ainda, expressaram uma inclinação a aulas com mais conversação ou leitura de livros – reflexão que abriremos na seção seguinte. BUT. registra: (16) SHP. [a professora] copia três dias seguidos a mesma matéria, entre aspas a mesma coisa e:::tipo, três folhas, juntando as quatro aulas (+) três dias com a mesma matéria /.../. HML. complementa registrando que (17) SHP. é a segunda professora que mais passa matéria no quadro. (Sétimo ano, roda de conversa 2015). Em (16), reitera-se a *prática do mistério* (LILLIS, 2001), nos contornos que vimos propondo tomar esse conceito: ‘tudo no quadro parece ser o mesmo o tempo todo’. BUT. provavelmente não distinga especificidades do que copia não porque não*

as haja, mas porque elas não são objeto de sua *atenção*. A mecanicidade da cópia suplantou a produção de sentidos; importa, para o aluno, a produtividade da *performance* (com base em SAVIANI, 2013; LYOTARD, 2013 [1979]) na atividade viso-motora e não exatamente a relação entre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* psíquico pela mediação da linguagem (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). E, nesse caso, temos um cenário de inter-relações fecundas para as quais concorre a lógica sob a qual o PNLD se estabelece em nível nacional.

Esse cenário, todavia, ganha delineamentos ainda mais complexos quando, além de cópia de conteúdos transcritos no quadro de giz, coloca-se como necessária a transposição de matéria constituinte do livro didático da disciplina para os cadernos dos alunos, como exposto na nota de campo seguinte:

- (18) *Hoje é aula-faixa. GRF. explica que cederá a primeira aula para aqueles alunos que não finalizaram a produção de seus 'contos' assim o façam. Grande parte da turma se envolve na atividade, pois não conseguiu terminar a tarefa em casa. O sinal para a segunda aula soa e a professora permite que os alunos continuem escrevendo. Para aqueles que findam suas produções e as entregam, GRF. solicita que copie o conteúdo – 'plural de substantivos compostos' – da página 31 do livro didático. (Nota n. 24, Diário de campo, nono ano, 2015).*

O conteúdo solicitado é ilustrado na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Plural dos substantivos compostos

Ao empregar os substantivos compostos no plural, há outras regras que você deve observar, além da que você deduziu. As principais são as seguintes:

- Pluralizam-se as palavras variáveis (substantivos, adjetivos e numerais ordinais) e não se pluralizam as invariáveis (verbos e advérbios):

couves-flores	cartões-postais
subst. subst.	subst. adj.
quintas-feiras	guarda-comidas
num. ord. subst.	verbo subst.
mal-humorados	bota-fora
adv. adj.	verbo adv.

- Pode-se pluralizar só o primeiro: se o segundo substantivo especificar o primeiro:

mangas-rosa	pombos-correio
-------------	----------------

- Quando as palavras se ligam por **de**, **do**, **sem**, só se pluraliza a primeira:

pés-de-meia	águas-de-colônia
-------------	------------------


- Quando as palavras forem repetidas ou quando representarem onomatopeias, só se pluraliza a segunda:

tico-ticos	reco-recos
------------	------------

**Guardas-florestais e guarda-sóis**

Nos substantivos compostos com a palavra **guarda**:

- os dois elementos se pluralizam, se **guarda** for substantivo: guardas-florestais  
subst. adj.
- só o segundo elemento se pluraliza, se **guarda** for verbo: guarda-sóis  
verbo adj.



31

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Importa sinalizar que esta turma de nono ano, assim como outras turmas da mesma série, não obteve, no início do ano letivo de 2015, exemplares do livro didático da disciplina para cada um dos alunos por conta de volume insuficiente para atendimento de todas as classes escolares, o que justificaria a cópia de conteúdos inscritos no *artefato* – a discussão acerca da privação de exemplares será aberta na seção 5.3. Quanto à natureza do conteúdo objeto de cópia, conforme ilustrado, reitera-se a mencionada ocupação com tópicos gramaticais prescritivistas, característicos da tradição escolar. Aqui, porém, ainda que *en passant*, uma questão relativa à lógica do PNLD ocupa nosso olhar interpretativo: De que vale haver o *artefato* se sua lógica fica assim sob escrutínio? É preciso grafar novamente um conteúdo que já foi grafado de modo impresso para que o estudante não o tivesse de fazer, o que implica, por contingências de gestão institucional mais ampla, ocupar o espaço-tempo escolar com uma circularidade que o esvazia (com base em GERALDI, 2010a). Questão adicional é que o livro é válido por três anos; logo, não se pode responder nele.

Na roda de conversa com os alunos do nono ano, *GZI*. opina explicando que (19) *A professora já perde um pedaço da aula copiando...ela pode dar mais tempo pra explicar, trazer xerox.* (*GZI*., nono ano, roda de conversa 2015), referenciando ações que seriam aparentemente mais convergentes com o *cronotopo* em que eles parecem inserir-se, mas as quais compreendemos restringidas por uma organização institucional que não favorece a reprografia de escolha docente, isso em um tempo em que a reprografia em si mesma teria de estar sob escrutínio em razão do modo como a impressão em papel é tangenciada em favor dos recursos virtuais (com base em RONCAGLIA, 2010). Aqui, estão complexas relações entre destinação governamental de recursos para investimento em material didático *versus* PNLD.

Os objetos culturais sobre os quais *se diz* nas aulas que temos aqui descrito analiticamente – tópicos gramaticais – parecem ainda em processo de obtenção de anuência por parte dos estudantes participantes de pesquisa, o que se indicia no endereçamento de sua *atenção seletiva*, como na nota transcrita em 20:

- (20) *Enquanto poucos alunos realizam a atividade solicitada, SHP. vai passando nas carteiras para sanar dúvidas. Um aluno se mantém disperso durante todo o tempo e a professora o encaminha à Coordenação. SHP. chama a turma à atenção para iniciar a correção das atividades, porém, um grupo de alunos sentados ao fundo da sala permanece disperso. Outros dois alunos ocupam-se com seus aparelhos celulares. Ao final, poucos estudantes convergem com o que está sendo solicitado.* (Nota n. 5, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Em (20), alguns alunos negligenciam as discussões empreendidas em sala de aula, o que reputamos à natureza dos objetos culturais materializados no *ato de dizer* e, por via de consequência, dos encaminhamentos metodológicos selecionados a fim de levar a termo esse ensino, do que já tratamos anteriormente. Ratificamos, aqui, o já-dito na literatura da área quanto a problematizações em relação a conteúdos e atividades características da tradição escolar, que se apresentam desvencilhados das vivências dos alunos, dissociados de como a língua se coloca nas distintas *esferas de atividade humana*, em usos que se dão via textos materializados em *gêneros de discurso*. Essas abordagens tendem a não ser objeto de atenção de estudantes, uma vez que se relacionam a um *cronotopo* distinto: como apontamos anteriormente, tais configurações conceitual-metodológicas vinculam-se ao que temos

denominado *abordagem sistêmica da língua*, característica das décadas de 1970 e 1980; nesse sentido, o conteúdo do *ato de dizer* tangencia a *assinatura* dos estudantes – o que seria condição para a *pravda* –, mantendo-se no teoreticismo (*istina*), no sentido atribuído por Bakhtin (2010 [1920/24]) a esse conceito, por conta do apagamento da ausculta, condição *sine qua non* para *apropriação* do que foi culturalmente *objetivado* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), para incidência sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* dos sujeitos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Essa condição fugidia da *atenção seletiva* por parte de muitos alunos é pressuposto para uma prática de repetição de conteúdos já objeto de ensino em anos anteriores, como menciona o estudante *GZI*., em entrevista: (21) */.../ parece que fica repetindo coisas do ano passado. (GZI., sétimo ano, entrevista 2015)*, ao ser questionado sobre a frequência de trabalho com gramática nas aulas de Língua Portuguesa, prática essa anunciada pela professora *GRF.*: (22) *A gente tem que voltar aos conteúdos anteriores para explicar de novo o que é substantivo, verbo (...). (GRF., entrevista 2015)*. Mais uma vez: entendemos que tal retorno de que se ressentia a professora e que exaure os alunos participantes de pesquisa deriva da forma com que a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), no que se refere a dar aula de Português, é tomada, assim como pela concepção de *língua* vigente, ainda em processo de ressignificação no que tange às práticas sociais, à condição da *língua*, na concepção vigotskiana, de *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Há, porém, aqui, uma discussão que vem eclodindo em nível nacional: como lidar efetivamente com os processos de *análise linguística*, tal como propõe Geraldi (1997)? Esse questionamento revela-se arriscado para as finalidades de uma tese de doutorado, mas, mesmo cientes disso, entendemos ético registrá-lo ainda que brevemente. *Análise linguística* parece-nos um conceito intrinsecamente relacionado à chamada *virada linguística/discursiva*, que se contrapõe à dimensão epistêmica dos processos educacionais. O ideário vigotskiano que ancora esta tese tem base epistêmica, para o que a dimensão conceitual da apropriação do conhecimento é fundante (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]). À luz desse ideário, entendemos que o conceito de *análise linguística* problematiza essa mesma dimensão conceitual e requer assunção de uma postura em relação à educação em linguagem que parece ainda não ter sido compreendida por grande parte dos educadores, apesar de trinta anos de prevalência na literatura da área e nos documentos oficiais, a exemplo dos PCNs (BRASIL, 1998). Arriscamos supor que



essa dificuldade de compreensão docente tenha contornos mais complexos do que aqueles que comumente se mencionam, remetendo a questões filosófico-epistemológicas mais de fundo, como apontam Saviani e Duarte (2010). Voltaremos a essa questão em seção adiante.

Outro aspecto dos *eventos de letramento* que vivenciamos e daqueles reportados a nós pelos participantes de pesquisa que parece convergir com o que denominamos de ‘dupla alocação espaço-temporal’ diz respeito à configuração das avaliações empreendidas nas turmas em que imergimos, materializadas em provas – regulares e de recuperação – cujo teor, em convergência com os objetos culturais sobre os quais se discute em sala de aula, é a gramática *normativa* e/ou *taxionômica*, conforme informado por estudantes de ambos os anos escolares. Quando os questionamos sobre o conteúdo das provas aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos do sétimo ano registram: (23) *Provas:::olha...é mais gramática (+) são mais verbos. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015);* (24) *Nas provas cai mais gramática mesmo. (HML., sétimo ano, entrevista 2015);* ao passo que GZI., aluno do nono ano, afirma: (25) (...) *os conteúdos são bastante gramática. (...) É assim, porque pelo fato de GRF. [a professora] não trabalhar muito com interpretação, ela não cobra interpretação [nas provas], né? (GZI., nono ano, entrevista 2015).* O tipo de avaliação ao qual remetem os alunos é ilustrado na Figura 4 seguinte:

Figura 4 – Prova de Português aplicada no nono ano

3.0  
P

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. "Os homens sempre se esquecem **de que somos todos mortais.**" A oração destacada é:

a) substantiva completiva nominal  
b) substantiva objetiva indireta *Indireta*  
c) substantiva predicativa  
d) substantiva objetiva direta  
e) ☒ substantiva subjetiva

2. Há oração subordinada substantiva apositiva em:

a) Na rua perguntou-lhe em tom misterioso: onde poderemos falar à vontade?  
b) Ninguém reparou em Olivia: todos andavam como pasmados.  
c) As estrelas que vemos parecem grandes olhos curiosos.  
d) Em verdade, eu tinha fama e era visto valsista emérito: não admira que ela me preferisse.  
e) ☒ Sempre desejava a mesma coisa: que a sua presença fosse notada. *C 1.0*

3. Na frase "Maria do Carmo tinha a certeza **de que estava para ser mãe**", a oração em destaque é:

a) ☒ subordinada substantiva objetiva indireta *COMPLETIVA NOMINAL*  
b) subordinada substantiva completiva nominal *Tendo um complemento verbal*  
c) subordinada substantiva predicativa  
d) coordenada sindética conclusiva  
e) coordenada sindética explicativa

4. Qual o período em que há oração subordinada substantiva predicativa?

a) Meu desejo é que você passe nos exames vestibulares.  
b) ☒ Sou favorável a que o aprovem. *TEM QUE SER O VERBO SER*  
c) Desejo-te isto: que sejas feliz.  
d) ☒ O aluno que estuda consegue superar as dificuldades do vestibular.  
e) Lembre-se de que tudo passa neste mundo.

5. "Lembro-me **de que ele só usava camisas brancas.**" A oração em destaque é:

a) substantiva completiva nominal *COMPLETANDO O ME*  
b) ☒ substantiva objetiva indireta *C 1.0*  
c) substantiva predicativa  
d) substantiva subjetiva

6. No período: "É necessário que todos se esforcem", a oração destacada é:

- a) substantiva objetiva direta
- b) substantiva objetiva indireta
- c) substantiva completiva nominal
- d) substantiva subjetiva
- e) substantiva predicativa

*Quando o "É" estiver na oração e tiver outra completando ele vai ser SUBJETIVA.*

7. Divida e Classifique as orações substantivas dos períodos abaixo:

a) Fizeram a seguinte advertência: que o trabalho fosse secreto.  
 O.P. O.S.S. APOSITIVA C

b) É possível que as provas sejam anuladas.  
 O.P. SUBJETIVA C

$D_1$  c) A boa notícia do dia seria que descobrissem a cura da AIDS.  
 O.P. O.S.S. INDIRETA e PREDICATIVA

d) Alguém lhe perguntou de onde vinha.  
 O.P. O.S.S. INDIRETA e NÃO É

e) Ninguém soube se morrera de desgosto.  
 O.P. O.S.S. INDIRETA e NÃO É

f) Intei-me de que ela havia mentido.  
 O.P. O.S.S. PREDICATIVA e INDIRETA

$D_1$  g) Queríamos saber onde estava o proprietário do veículo.  
 O.P. O.S.S. INDIRETA e NÃO É NA NÚM. 1234 QVE

h) Foi permitido que se estacionasse na calçada.  
 O.P. O.S.S. SUBJETIVA C

i) Seria conveniente que a empresa contivesse os gastos.  
 O.P. O.S.S. PREDICATIVA e SUBJETIVA

j) Ninguém sabe quem são os assaltantes.  
 O.P. O.S.S. NOMINAL e NÃO É

$D_1$  l) Compreende-se que o ponto da lição era difícil.  
 O.P. O.S.S. SUBJETIVA C

m) Estou convencido de que ninguém mais verá esse convite.  
 O.P. O.S.S. INDIRETA e COMPLETIVA NOMINAL

n) É obrigatório que se ande de camisa aqui dentro.  
 O.P. O.S.S. PREDICATIVA e SUBJETIVA

o) O necessário é que se tenha a quantia solicitada para a realização do evento.  
 O.P. O.S.S. NOMINAL e PREDICATIVA

p) É uma pena que não existisse transmissão direta de tevê naquela época.  
 O.P. O.S.S. INDIRETA e SUBJETIVA

*Ex: Penas/que não existisse dentro.*  
 O.P. O.S.S. INDIRETA

*Ver que tem o DE antes do que se não tiver não é INDIRETA e NOMINAL se não tiver o DE não é APOSITIVA se não tiver VERBO SER não é*

Fonte: Geração nossa.

Nessa avaliação realizada na classe escolar de nono ano, prevalece a abordagem *gramatical taxionômica*, em atenção a identificação e classificação de orações, e sua aplicação resultou numa quantidade

considerável de notas baixas, conforme mencionado por *GRF.*, professora da turma:

- (26) *Encontramos GRF. no corredor em direção à sala de aula. Ela comenta conosco que os alunos do nono ano obtiveram notas bastante baixas na prova aplicada acerca de 'oração subordinada substantiva'. Assim, hoje será realizada a prova de recuperação do conteúdo.* (Nota n. 26, Diário de campo, nono ano, 2015).


É importante mencionar que, segundo nos foi informado pelos alunos, em algumas provas aplicadas em sala, em ambas as classes, costumavam ser apresentados textos para leitura, contudo, pelo que pudemos observar, a abordagem, em alguns casos, se deu sob um viés sistêmico de *língua*, com o mote de identificação e classificação de itens gramaticais, como exemplifica um aluno do nono ano: (27) *Sim...essa última prova, GRF. [a professora] passou interpretação de texto. Essa última prova era sobre 'pronome relativo' (...) mas **aquele texto não era uma coisa normal, digamos assim, porque:::tinha coisa de gramática dentro dele.** Era gramática.* (GZI., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).

Consta na Figura 5, a seguir, parte de uma das provas aplicadas no sétimo ano com enfoque anunciado na leitura:

Figura 5 – Parte da prova de Português aplicada no sétimo ano

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tira:



(Fernando Gonsales, *Niquel Nôuseo – Com mil demônios!* São Paulo: Devir, 2002, p. 22.)

Leia esta tira e responda as questões que seguem:

- 1) Nos balões da tira, há preposições e contrações. Identifique-as.
- 2) Observe o emprego da preposição **para** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, posse, direção, companhia ou finalidade?
- 3) Na expressão **na minha casa**, qual é o valor semântico da preposição **em** presente na contração **na**?

Fonte: Geração nossa.

Na Figura 5, inferimos um olhar para leitura como *ação*<sup>86</sup> dissociada de *ato* (com base em AMORIM, 2013; PONZIO, 2010b), dado evanescimento da relação *intersubjetiva* do leitor com o autor da *tira*; há, na proposta do livro didático, um *silenciar* em detrimento do *calar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) para a ausculta da voz do *outro*. O aluno volta sua atenção à palavra escrita, neste caso, no intuito de levar a termo a identificação e a classificação de preposições, em simulacro de leitura, com base no que indica Geraldí (2006 [1984]), persistindo, ainda, os desafios da compreensão de ler na condição de *encontrar a palavra outra*. O texto, nesse sentido, serve como pretexto –

<sup>86</sup> Como defende Amorim (2013), a *ação*, diferentemente do *ato*, corresponde a um comportamento replicável, daí porque não evêntico.

tal qual comentado por Lajolo (1993 [1982]) – para uma outra atividade que, por sua vez, é meio para um outro destino da relação intersubjetiva: mensuração do conhecimento, em convergência com os escafandros da *funcionalidade da esfera escolar* (com base em PONZIO, 2014), como discutiremos na última seção deste capítulo.

Ainda na atenção a textos presentes em provas aplicadas em sala, na roda de conversa realizada com as professoras, perguntamos acerca do suporte do texto – estar ou não veiculado no livro didático da disciplina. *GRF.* evoca uma prova específica levada a termo no nono ano: (28) *É:::porque eu disse pra eles [para os alunos] que nós iríamos fazer um treino de interpretação para a PROVA, então houve a leitura do texto [do livro didático], e a interpretação e a correção...eles estavam fazendo um TREINO. (GRF., roda de conversa 2015).* Inferimos em (28) uma postura docente efetivamente preocupada com o desempenho de seus alunos numa avaliação futura, portanto materializada em uma ação reiterativa à luz de uma abordagem comportamental: reiterar para fixar (com base em SAVIANI, 2013). Assim, como o texto é tomado no âmbito das atividades gramaticais, aqui também a leitura cinde a relação *intersubjetiva* entre sujeitos específicos, eximindo aos alunos o *encontro* (PONZIO, 2010a) de suas palavras e das palavras do autor do texto. Intercorre o tangenciamento da *leitura* com enfoque na *intersubjetividade*, ou como já apontamos, consolida-se uma leitura como *ação*, em dissociação do *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Ainda no tocante à realização de provas na disciplina de Língua Portuguesa, quando questionado acerca de sua recorrência ao longo do ano letivo de 2015, o aluno *GZI.*, durante a roda de conversa realizada com os estudantes do nono ano, registra: (29) *Muitas, porque GRF. faz provas e recuperação, sabe? Agora recentemente tiveram duas. ((O participante folheia o caderno em busca de provas)). É difícil achar, mas tiveram bastante, acho que por cada conteúdo tem uma ou duas e mais a recuperação. Os conteúdos são bastante gramática. (GZI., nono ano, roda de conversa 2015).* O que nos foi dado vivenciar em se tratando do processo avaliativo nos coloca diante dos ‘clássicos’ desafios da *esfera escolar* para lidar com a complexa relação entre o efetivo monitoramento da *aprendizagem* dos alunos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) e posturas de monitoramento do desenvolvimento do conteúdo programático em cada classe escolar ligadas a abordagens conteudistas (com base em SAVIANI, 2008 [1983]). Dissimetrias nessa delicada equação muitas vezes projetam questões acerca do controle institucional, as quais se pospõem à *apropriação* do conhecimento, em sintonia com posturas produtivistas que tendem a atender a interesses externos às

relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* (com base em SAVIANI, 2013; VIGOTSKI, 2007 [1978]). Voltaremos a essa discussão à frente.

Conforme mencionamos no início desta primeira seção analítica, paralelamente ao trabalho com tópicos gramaticais, vivenciamos aulas cujo tema foram *gêneros do discurso*, tais como *conto* na turma de nono ano, e *poema* na turma de sétimo ano, além do trabalho anterior à nossa entrada em campo com o gênero *reportagem* desenvolvido na turma de ano final do Ensino Fundamental. Ambientados nesse espaço, compreendemos que o trabalho com textualização, tanto na *produção textual*, quanto na *leitura*, pelo que nos foi dado vivenciar, apresenta-se ainda em processo de ressignificação no que tange a uma perspectiva de base sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002). Inferimos, em aulas na turma de nono ano, ações que sugerem uma abordagem estrutural de produção de texto – a exemplo de ‘dar continuidade a uma introdução de um *conto*’ disponível no livro didático – e de leitura – a exemplo de ‘identificar introdução, desenvolvimento e conclusão no texto’, como ilustrado na figura seguinte acerca de um trabalho com o gênero *conto* realizado na turma de nono ano – nossa interpretação nos faz retornar a *configurações cronotópicas* pretéritas, neste caso sob o beneplácito do livro didático “endossado por especialistas da área”, para o que atentam Geraldi e Geraldi (2012). Segue a imagem do livro:

Figura 6 – Trabalho com gênero ‘conto’ na turma de nono ano

4. Nos gêneros narrativos, a sequência de fatos que mantêm entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia os boxes laterais e, a seguir, identifique o conflito do conto “Felicidade clandestina”.

5. O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.

6. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc. No desfecho do conto “Felicidade clandestina” ocorre a solução do conflito ou uma revelação?

7. Observe a linguagem do conto lido.

- Que variedade linguística foi empregada?
- Que tempo verbal predomina no conto?

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto?

### A estrutura do enredo

- **Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- **Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- **Clímax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- **Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

### O conflito

Leia este texto:

Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje fui à sua loja, que, como sempre, estava cheia de gente. Ela atendeu a todos com muita simpatia, sem perder o bom humor e sem perder tempo. É por isso que muita gente gosta de fazer compras ali. Voltei para casa satisfeita com as compras que fiz e com a atenção recebida.

Esse texto apresenta uma história completa, pois tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é apenas uma história comum, que não atrai o leitor ou o ouvinte, pois falta nela algo inquietante, que causa surpresa. Em outras palavras, falta nela um conflito. O conflito é qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

## Agora é a sua vez

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler. Era bom estar sozinha, lendo um livro de suspense numa noite de ventania. O sábado já estava quase no fim e ela ali, presa àquelas páginas. O som do telefone era uma intromissão, um estorvo. Atendeu a contragosto.

(Helioisa Sensus. Contos mínimos. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 43.)



— Até que enfim chegou a minha vez, Camila.  
Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno da Camila. Ele esperou, esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar aquele caderno espiral de capa enebada de tanto passar de mão. Às vezes ficava com uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade — e, pior, sabia do motivo da ansiedade — e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

— Até que enfim...

(Edson Gabriel García. *Contos de amor novo*, 3. ed. São Paulo: Atual, 1999, p. 50.)

Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

— Como se eu não soubesse — disse ela. — Mas primeiro, ó — apontou para os livros no sofá — e depois, ó: lavar as mãos.

— É para já — ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: — Mãe, tenho uma novidade.

(José J. Veiga. *Tonelinho dia e noite*. São Paulo: Difel, 1985, p. 11.)



Ao produzir seu texto, siga as instruções:

- Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
- Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua. Faça um rascunho e, antes de passar seu conto a limpo, revise-o cuidadosamente, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto**. Refaça o texto quantas vezes achar necessário.

### O que é necessário para criar uma boa história?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

### Avalie seu conto

Observe se seu conto é uma narrativa ficcional curta; se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos; se o enredo está estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho (ou subverte intencionalmente essa estrutura); se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão da língua.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Tal abordagem se indicia em: (30) Esses textos aqui de ‘contos’ ((folheando o livro didático e indicando o conto da página 70)) estão ótimos pra ser trabalhados com eles, porque o que eu quero mostrar? Quero mostrar a introdução, conflito, o ápice do conflito e a (+)

conclusão, então eles estão excelentes. (GRF., entrevista 2015). Em ambas as classes, inferimos remanescência de uma concepção cognitivista de leitura – ler para entender o tema do texto, como comenta GRF. ao ser questionada sobre aspectos importantes na leitura: (31) O assunto::o assunto do texto, que ali era o quê...era um ‘conto’, qual era o assunto principal do texto? A menina má, o que ela fazia com a outra...então eu queria que eles entendessem isso. (GRF., entrevista 2015), e produtivista (com base em SAVIANI, 2013) – ler para aprender a escrever melhor: (32) Eu digo pros meus alunos sempre ‘Quem muito lê, bem escreve’, eu digo pra eles. Quanto mais eu leio, melhor eu escrevo. O objetivo maior é esse...a escrita. O aluno tem que saber escrever. (GRF., roda de conversa 2015); e uma visão de texto em recorrência à forma – ler a fim de identificar classes de palavras e itens sintáticos, tal qual na Figura 5, em atividade empreendida com o gênero tira, assim como no trabalho realizado no sétimo ano com letra de música, cujo objetivo foi a identificação de verbos, conforme explica CPX.: (33) No início do ano, a gente fez um trabalho com música...tinha que buscar verbos na letra da música /.../. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015). Tais fazeres condizem com práticas de escopo outro, pretérito em relação ao mundo da cultura – a exemplo da abordagem operacional e reflexiva da língua (com base em GERALDI, 1997) – e ao mundo da vida, configurações cronotópicas de um tempo de aceleração e tecnologia em que se inserem os alunos participantes desta pesquisa (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Quanto à natureza dessas ações escolares, indica Ponzio (2010a, p. 16): “a competência linguística, o conhecimento da gramática, admitindo que seja realizável, não é suficiente para poder comportar-se linguisticamente em modo seguro com propriedade e domínio.” Trata-se, sem dúvida, de um conjunto de desafios para nossa condição de docentes de Língua Portuguesa.

Ainda em relação ao trabalho com textos em sala de aula, e na consideração do olhar atento a questões gramaticais que prevalecem nas duas turmas em que imergimos, as professoras informam essa preocupação nas avaliações de produção textual: (34) /.../ no começo do ano eles fizeram a história da vida deles, quais eram os planos e projetos pra 2015...daí pra mim analisar, né:::como se expressavam, ortografia, escrita, qual era dificuldade deles pra se expressar, e assim a gente vai trabalhando. (SHP., entrevista 2015). No mesmo sentido enuncia GRF.:

- (35) *Eu costumo avaliar primeiro assim ôh, é:::o que foi importante ali (+) depois eu volto e vou pros erros gramaticais, acentuação, pontuação, a escrita, a*

*ortografia, né? Aí eu começo a trabalhar aquilo ali e registro tudo. Aí depois na outra aula, todo aquele meu registro ali eu coloco no quadro e explico pra eles **praterem uma noção dos erros mais frequentes**, o que não podem fazer. (GRF., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Como inferimos no trato com a leitura em sala de aula, a produção textual tal qual enunciada em (34) e (35) antecede na cronologia escolar a dimensão interacional da textualização. Como essa discussão foge ao escopo desta tese e na consideração de ser uma reflexão dada em estudos já realizados, especialmente no interior do Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte, como demonstra Tomazoni (2012; 2016), não nos deteremos nela. Vale refletirmos sobre esse enfoque nos aspectos gramaticais em prevalência ao olhar dirigido para o estabelecimento da relação intersubjetiva que se instaura quando do *ato de escrever*: o foco, em nosso entendimento, constitui fruto da valoração escolar atribuída à *gramática normativa* ou *taxionômica*, tal qual historicamente consolidada no *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), o que, conforme mencionamos, parece resultado, em parte, de processos de formação inicial e/ou continuada de profissionais da educação, ou seja, o conteúdo do objeto cultural (*istina*) é validado por nós, docentes (*pravda*), adquire tom, em nossos *atos responsáveis* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]):

Um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo no evento singular do existir que nos engloba. Não é no contexto da cultura que uma afirmação emotivo-volitiva adquire o seu tom; toda a cultura na sua totalidade vem integrada no contexto unitário e singular da vida do qual eu participo (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 90).

Com relação ao que nos foi enunciado no excerto (31), importa mencionar que a preocupação em facultar a compreensão do ‘assunto’ do texto se dá em consonância com o encaminhamento do livro didático utilizado em aula no que respeita ao processo de interpretação textual; o modo como esse *artefato* aborda questões de compreensão induz a uma abordagem cognitivista, em significativo alheamento a aspectos sociais da leitura. Assim o livro didático, da forma como está configurado,

convida à assepsia da dimensão social – ainda que a projete na superfície, do que nos ocuparemos à frente –, favorecendo uma abordagem dessa natureza.

Essa dissociação *cronotópica* no tratamento com textos no interior de sala de aula parece caracterizar outros espaços da instituição escolar em questão, tais como o Laboratório da disciplina de Língua Portuguesa. Em entrevista com TPA., tomamos ciência de um projeto de leitura intitulado “Piquenique Literário”, planejado pela coordenadora do Laboratório e implementado por uma outra professora de Português da escola. Quando questionada sobre o funcionamento do Projeto, TPA. explica:

- (36) *A ideia do piquenique de comida, né, é:::pra que no momento **eles fizessem uma:::ligação prazerosa, natural com o ato da comida e da leitura**. Pra que criasse uma referência. Por ser sétimo ano, eles tão começando, então...que de repente, algum ponto ali:::quando surgisse a leitura, inconscientemente **fosse algo que fosse uma referência de prazer**. Aí eles liam aqui, escolhiam aqui. Aí a gente separou vários livros que a gente tem pra essa faixa etária e eles escolhiam aqui, faziam a leitura aqui. A ideia era fazer nos espaços da escola fora até, mas nunca deu. Primeiro eu pedi pra MCA., ela limpou, ficou ótimo, porque no início do ano tava sujo, né, muito galho ali, aí ela fez (+) começou a chover. Aí nunca deu. Dia de sol tava um vento. (TPA., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Inferimos uma disposição por parte da coordenação de Laboratório em materializar uma ideia relacionada à leitura e em abrir o espaço para tal empreendimento, tanto quanto por parte da professora em questão em aplicar tal projeto em sua turma, o que indicia ocupação com a atividade de leitura no interior da instituição de ensino. O desafio de iniciativas tais possivelmente seja problematizar o escopo efetivo sobre o qual se delineiam, a exemplo de relacionar o *ato de ler* ao *ato de comer*, o que tende a derivar de uma concepção de leitura como prazer, acepção característica do final do século passado e revigorada hoje, em muitos espaços, como um adágio popular (com base em BRITTO, 2003), a partir especialmente da fruição pós-moderna sustentada em um relativismo polêmico, crítica de Britto (2012; 2015). Afirmo o autor:

Postula-se, com frequência, que o desinteresse pela leitura resulta do caráter autoritário imposto nesta por certas práticas pedagógicas tradicionais e que, se se quer formar leitores, é preciso oferecer-lhes **leituras agradáveis e prazerosas**. No entanto, a leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. Essa leitura não difere de outras formas de consumo de cultura de massa (programas de televisão; cinema de entretenimento) e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa (BRITTO, 2012, p. 44, grifos nossos).

Ressalvamos, na citação anterior, a compreensão de que muitos dentre os textos que ganharam o *grande tempo* suscitam leituras de prazer, sobretudo na *esfera literária*, o que nos remete à *infuncionalidade* de que trata Ponzio (2014) e aos ‘textos de visão’ de que trata L. Ponzio (2002), e, nesses casos, seguramente constitui uma “experiência formativa”, ainda que esse não seja o propósito de tais textos. Essa ressalva de Britto (2012), no entanto, interessa-nos em razão do necessário estranhamento que entendemos deva ser posto na relação isomórfica *leitura e prazer*.

Retomando, assim, o enfoque no mencionado projeto, mas o fazendo na fuga à ‘pedagogia do gostoso’, inferimos nele uma interessante tentativa de aproximação à leitura que se dá fora dos muros escolares, em ambientes outros que não inseridos no âmbito da *funcionalidade*, por meio da escolha livre de obras e da ambientação externa à sala de aula, a mencionada *infuncionalidade*, tal qual considerada por Ponzio (2014), que caracteriza um outro tipo de relação humana: aquela estabelecida fora de *escafandros* – neste caso, professor/aluno –, tanto quanto faculta um outro desenho à textualidade, para nós, aqui, a atividade de leitura: como *ato responsável*, como *encontro da palavra outra* e da *outra palavra*, em que leitores se abrem espontaneamente para a ausculta num movimento de *assinatura do ato*, ou seja, assumem-se como protagonistas sem “álibis no existir” (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), o que parece ainda se delinear na atenção à escolha livre e desimpedida de obras literárias ofertadas aos alunos. Este projeto, com as ressalvas apresentadas, parece-nos prenúncio das leituras a que L. Ponzio (2002) atribui *afiguração*.

Compreendemos, ainda, nessa discussão, que as relações estabelecidas com o texto em sala de aula reverberam no modo com que

os alunos concebem esse trabalho, num revozeamento de já-ditos, como explicam *BUT.*: (37) *O livro [didático] traz bastante exemplos e histórias que ajudam a entender a gramática.* (*BUT.*, sétimo ano, entrevista 2015) e *CPX.*: (38) *Na interpretação a gente vê o que a gente entendeu do texto.* (*CPX.*, sétimo ano, entrevista 2015), assim como a valoração atribuída ao estudo de tópicos gramaticais ecoa nas vozes dos alunos, quando por nós interpelados acerca da importância de tal estudo: (39) *Eu acho importante aprender gramática pro Enem.* (*WOH.*, sétimo ano, entrevista 2015); (40) *É importante estudar orações subordinadas pra nossa profissão no futuro.* (*JAK.*, nono ano, entrevista 2015); (41) *É importante aprender gramática pra depois fazer a prova.* (*GZI.*, nono ano, entrevista 2015).

Com base nos excertos (39) e (40) e retomando os excertos (4), (5), (7) e (8) em que sugerem fastio em relação a tais conteúdos, interpretamos a valoração atribuída pelos estudantes à organização programática como um eco de representações escolares, familiares ou do senso comum, numa perspectiva de *adaptação social*, uma vez que, conforme sinaliza Irigoite (2015), diz respeito a objetos culturais demandados por uma organização social focada na meritocracia, sob a ótica de concursos e processos seletivos afins, que evocam o mito do letramento (com base em GRAFF, 2004). Sob essa perspectiva, caberia ao ensino desenvolver *competências* correspondentes às exigências próprias do sistema social, no intuito de manutenção de sua coesão interna, o que suscita a lógica do paradigma da *performance* como o delinea Lyotard (2013 [1979]).

Concebemos, assim, enunciações tais – (39) a (41) – como contraface de uma educação voltada à formação humana omnilateral (SAVIANI; DUARTE, 2010), visto que direcionada à funcionalidade do mercado (PONZIO, 2014), ao paradigma da produtividade (SAVIANI, 2013). No excerto (41), inferimos um olhar para o estudo de tópicos gramaticais não como um fim em si mesmos, mas como meio para obtenção de notas em avaliações, na servilidade a escafandros reiterados pela *esfera escolar*, o que nos remete a uma configuração de *práticas de letramento* a partir das quais não se projeta uma *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), visto que o olhar parece ficar limitado à cultura da escola e suas demandas, as quais servem a demandas outras de uma *ecologia* maior (IRIGOITE, 2015), num processo de rendição e adaptação a práticas sociais funcionalistas, no sentido atribuído por Ponzio (2014). Em convergência com essa formação unilateral, discute Duarte (2013 [1993], p. 230): “Assim, quando a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte, o indivíduo acaba, o mais das vezes, limitado ao senso comum, ao

pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante.”

Vale mencionar o paradoxo instalado nessa questão, pois, ao mesmo tempo em que os alunos afirmam a importância do aprendizado de gramática – tomada sem adjetivações, portanto como ‘questão normativa dada’ (com base em GIACOMIN, 2013) –, posicionam-se desconfortavelmente quanto a um ensino pautado prevalentemente em questões gramaticais, conforme observamos nos enunciados (4) e (5), o que sugere o revozeamento por nós mencionado. Ocorre que representações do senso comum do escopo da *adaptação social* (IRIGOITE, 2015) que têm lugar na sociedade contemporânea autorizam, em aulas de Português, o trato de questões referentes à *gramática normativa* e/ou *taxionômica*, fazendo-o com tamanha força e influência que, em alguma medida, impede os estudantes de prospectarem configurações alternativas para as aulas de Língua Portuguesa, quando lhes solicitamos fazê-lo durante as entrevistas, do que trataremos à frente.

Temos interpretado, ao longo desta subseção, o trabalho prevalente com questões gramaticais como característico de uma outra *cronotopia* que não aquela de que fazem parte os alunos participantes de pesquisa, dissociação espaço-temporal contraface da aula como *encontro*, no sentido que vimos tomando o conceito a partir de Ponzio (2010a), e da leitura como *ato*, com base em postulados bakhtinianos a respeito de *ato responsável* (2010 [1920/24]). Essa dissociação indicia-se, paralelamente, no que tange ao uso de aparelhos tecnológicos no interior das salas de aula em que imergimos.

Durante o processo de imersão, percebemos que grande parte dos alunos de ambas as classes dispunham de telefones celulares, usados em paralelo a ações didático-pedagógicas. Nas entrevistas com eles, perguntamos sobre a utilização de *artefatos* tecnológicos em aulas de Português e todos, sem exceção, informaram ser esta uma prática vetada na instituição de ensino<sup>87</sup>, o que, segundo eles, é lastimável em virtude da facilidade na realização de pesquisas de conteúdos via internet, como segue: (42) *A gente não pode usar (...) tinha que usar um que fosse só pra pesquisar na internet, porque tem muita gente que fica mexendo em outras coisas...dependendo do aparelho, seria muito bom usar.* (JAK., nono ano, entrevista 2015); (43) *Não pode usar (...) a gente pesquisa em casa mesmo. (...) Eu acho que dá pra ampliar bem [utilizando*

<sup>87</sup> Em consonância com a lei n. 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula das escolas públicas e privadas do estado de Santa Catarina. Disponível no site: <[https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/legislacao/lei\\_14363\\_25-01-08\[1\].pdf](https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/legislacao/lei_14363_25-01-08[1].pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2016.

tecnologias], *se pesquisas fossem feitas na escola, seria melhor*. (GZI., nono ano, entrevista 2015); (44) *O ideal seria tablet, porque assim:::tudo seria melhor, a matéria nunca ia se perder. O estudo vai ser melhor*. (HML., sétimo ano, roda de conversa 2015); (45) *Dá pra pesquisar melhor, os trabalhos sairiam mais variados, tudo seria mais variado*. (BUT., sétimo ano, roda de conversa 2015).

Em (42) a (45) emerge uma relação entre ‘tecnologia’ e ‘facilitação da pesquisa’ que, mais uma vez, suscita eco de já-ditos, o que entendemos com base na rarefação da atividade de pesquisa na *esfera escolar*, no tempo em que nela imergimos, o que não nos parece demandar a associação que ocupa as falas dos alunos. Aqui, inferimos intervenções do paradoxo do entrevistador (LABOV, 2008 [1972]; DURANTI, 2000): os estudantes, diante de mim, como pesquisadora, parecem sobrevalorar a mencionada associação mais do que efetivamente ressentir-se pela ausência dela. Nesses excertos, ainda outra inquietação nossa diz respeito à conhecida predileção dos adolescentes por acesso a redes sociais e jogos nos dispositivos tecnológicos; logo, essas falas provavelmente indiciem muito mais inquietações com a interdição do uso dos celulares para os costumeiros propósitos adolescentes – interdição por lei estadual específica – do que propriamente com lamentos por dificuldades nas pesquisas relevantes à aprendizagem. Ceticismo nosso? Talvez.

Como a instituição dispõe de sala áudiovisual, conforme consta no Anexo B, indagamos acerca do trabalho com filmes ou vídeos, uma vez que GRF., em entrevista conosco, mencionou lançar mão desses recursos com frequência, contudo tal uso não parece referendado de todo pelos alunos do nono ano em roda de conversa, conforme excerto (46) *Não passam vídeos...só esse que a gente gravou da ‘reportagem’*. (JAK., nono ano, roda de conversa 2015). Tomamos vídeos como uma tecnologia de imagem muito própria da atualidade, da qual se poderia lançar mão em aula, considerada a relação cada vez mais acelerada que os adolescentes têm estabelecido com textos em seus entornos sociais, especificidade *cronotópica* possivelmente enriquecedora na busca pela *atenção seletiva* dos estudantes, quando tomada para além da mera fruição. Importa considerar, aqui, que – como registramos no primeiro capítulo desta tese – o PNLD, nas configurações atuais prevê recursos de imagens, ao que parece ainda não consolidados na *esfera escolar*.

Quando perguntamos aos alunos sobre a possibilidade de outro material que não o livro didático para estudo em ambiente escolar, todos mencionaram celulares ou *tablets*, como GZI., em roda de conversa: (47) *Eu iria falar tablet, mas tem aquela coisa de que não é especificamente pra gente, né? Seria bem fácil ter tablet, mas aí teria que ter internet e a*



*da escola não é boa.* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015). Conforme pudemos notar nas aulas de que participamos, o celular, diferentemente do livro didático, não constitui objeto de esquecimento por parte dos estudantes – e, dada sua inserção cronotópica, não poderia constituí-lo –, o que nos inquieta: Se o *artefato* de que se lançasse mão nas aulas fosse um dispositivo mais compatível com essa geração – como há prenúncios já mencionados no PNLD –, será que se estabeleceria uma relação de outra ordem por parte dos alunos com o material didático – a despeito da natureza dos objetos culturais em foco? Conteúdo de tal questionamento será aberto na seção 5.3. O mesmo aluno, por outro lado, opina acerca da possibilidade de implementação de tais *artefatos* na instituição escolar em questão: (48) *Eu acho uma ideia muito distante a escola liberar o uso, primeiro vai ter que arranjar verba pra poder conseguir os tablets ou algo do gênero, depois vai ter que reformar a escola pra aguentar mais roteadores...então é bem distante.* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015). E, em se configurando essa possibilidade, a validade trianual dos fundamentos do PNLD teria de ser revista. De imediato, em (48), o estudante evoca limitações institucionais em relação à implantação de aparelhos tecnológicos em espaço escolar, reconhecendo as restrições e entende que a instituição, do modo como está organizada, não suportaria uma abordagem dessa natureza, o que parece validar nossa interpretação: a *esfera escolar* encontra-se em um *cronotopo* distinto daquele das vivências dos estudantes. E, o mais inquietador: eles parecem cientes disso, tanto quanto parecem lidar com essa ciência com resignação (com base em IRIGOITE, 2015).

As limitações infraestruturais informadas por GZI. são anunciadas pela professora SHP., quando menciona uma tentativa de uso da sala de informática da escola:

- (49) *Tem uma sala de informática pra fazerem a pesquisa, mas é difícil até a gente agendar...tem que ser com BASTANTE antecedência. No geral é isso. Tem que ser com bastante antecedência. O número de computadores é um pouco grande, às vezes sentam dois [alunos] juntos. Usamos pouco por conta da demora [de agendamento].* (SHP., entrevista 2015).

Em (49) inferimos novos componentes da assincronicidade *cronotópica* de que vimos tratando ao longo desta seção, agora sob delineamentos institucionais mais amplos: a *esfera escolar*, por contingências de gestão, parece ainda inscrita em um esforço para colocar

em funcionamento *desktops* dispostos em linhas, em ‘laboratórios’ que se tornam obsoletos antes mesmo de funcionarem efetivamente. Esse é o tempo-espaço da escola, enquanto os meninos, no *mundo da vida*, lidam com todo esse aparato na palma das mãos, em seus celulares crescentemente mais complexos (com base em RONCAGLIA, 2010), driblando dificuldades de acesso a eles decorrentes de restrições econômicas.

Em consideração ao uso de tecnologia por parte dos alunos e a aparente dificuldade de disponibilização por parte da instituição de ensino, na entrevista com a orientadora educacional, questionamos sobre o modo como a escola vem lidando com a questão tecnológica.

- (50) *Existe a lei de que é proibido celular na escola, mas eu acho que hoje em dia a gente já tem que rever e alguns professores já estão revendo e usando o celular como ferramenta pedagógica...que eu acho que é por aí. Então na sala de aula...vamos entrar ali, vamos pesquisar tal coisa, quem conseguir mais rápido (+) eu acho que tem que estimular eles até a usar e tá acompanhando e vendo se REALMENTE eles estão fazendo o que foi solicitado, né? Porque se deixar eles estão em rede social...mas eu acho hoje em dia o celular uma ferramenta útil em sala de aula, porque facilita. Antes...vai lá na biblioteca e pega um livro. Hoje não, vai ali e pesquisa. É claro que o professor tem que estar mais preparado que eles, já ter dicas de onde pesquisar, meio que orientar a pesquisa deles, é claro, mas eu acho que hoje em dia, o celular...como a escola também tem wi-fi em todas as salas, vai chegar uma hora que TEM que estar se usando e:::não dá mais pra dizer que não. (DLG., entrevista 2015).*

Inferimos existir uma abertura para utilização de *artefatos* tecnológicos dirigida aos professores da instituição, o que se mostrou nos limites de ainda uma prospecção nas aulas de que participamos.

Entendemos haver nesta questão complexidade maior do que contornos de interdição legal ou de despreparo infraestrutural ou docente, o que, mais uma vez, remete a tais dissimetrias *cronotópicas*. Trata-se, aqui, de pontuar um aspecto que entendemos ainda não ter eclodido efetivamente nas discussões da educação em linguagem: educar para a não insularização no *cotidiano* implica estranhar esse mesmo *cotidiano*, o que, em nossa compreensão é possível à medida que se coloca na tensão com o *grande tempo*. A afixação a redes sociais, na superficialidade, no

*voyeurismo* e no narcisismo que tendem a caracterizá-las (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015), precisa ser foco de escrutínio na *esfera escolar*, na qual as redes sociais não podem entrar com a mesma função que têm fora da escola, sob pena de um agir docente que se limite a reiterar o cotidiano. Como escreve Britto (2015, p. 15): “as opiniões pessoais multiplicadas nas redes sociais e nos post da web como originais e únicas apenas repercutem as mesmices culturais impregnadas na cotidianidade.” Tais reproduções prestam-se ao produtivismo (SAVIANI, 2013; PONZIO, 2014) do mercado, ao qual importa que a relação *software/hardware* mantenha-se fecunda: novos aplicativos são criados e/ou redesenhados a fim de que o usuário tenha novas demandas de compra, em razão de o equipamento que tem em mãos não ser mais compatível para operar a novidade.

Nessa discussão, são importantes ‘fios de Ariadne’ (com base em BRANDT; CLINTON, 2002) que ‘convidem’ os sujeitos a arriscarem caminhos para compreenderem que há espaços outros para além dos labirintos em que se encapsularam. Desse modo, o desafio da escola não é apenas a assincronicidade *cronotópica*, mas a necessidade de incidir sobre as *configurações cronotópicas* em que se encontram os alunos, instigando-os a partir de um olhar *exotópico* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/23]). Se, porém, a escola está distante desse *cronotopo* dos alunos, esse ‘incidir sobre ele’ parece ainda um vir-a-ser.

De todo modo, a despeito deste último desafio, o já apontado alheamento por parte dos alunos às atividades empreendidas em sala vincula-se a essa dificuldade de sintonia entre sujeitos situados num *cronotopo* específico e objetos culturais, ações metodológicas e *artefatos* característicos de um outro *cronotopo*, o que se indicia no trecho de fala de DLG.: (51) /.../ *hoje em dia como tem acesso a tanta informação, no celular principalmente, nossa maior briga com eles, eles não gostam mais de estar sentados, prestando atenção na aula, ou tendo que ler, eles preferem algo mais rápido, com uma resposta mais rápida.* (DLG., entrevista 2015).

Em se tratando do enfoque da presente subseção, no que tange à utilização do livro didático, objeto de interesse nesta tese, parece que todo esse trabalho ocupado, prevalentemente, com tópicos gramaticais reverbera no modo como as docentes participantes de pesquisa se relacionam com o *artefato* em questão. Quando perguntamos à professora do nono ano a respeito de sua opinião sobre o livro adotado na escola, ela responde: (52) *Eu não gosto muito, porque penso que não está dentro da realidade deles...a gramática é muito complicada para os alunos, essa gramática textual.* (GRF., entrevista 2015). Inferimos, nesse excerto, um

argumento reiterativo em nossa atuação docente – “o livro não está dentro da realidade dos alunos” – que, por outro lado, parece refletir um ensino de língua à luz de uma abordagem gramatical normativista, por conta, como vimos, do próprio percurso histórico de formação de *GRF.*; entendemos que o “dentro da realidade do aluno”, neste caso, significaria tal abordagem, uma vez que, no material didático, a perspectiva de estudo de gramática não é sentencial, mas relacionada a textos, adjetivada por *GRF.* como “gramática textual”.

A resposta materializa uma preocupação em relação a uma dificuldade apresentada pelos alunos de estudar gramática no texto: eles apresentariam tal dificuldade porque o livro seria inadequado. O argumento soa generoso, contudo a questão a problematizarmos diz respeito a como, na condição de docentes, ressignificamos o modo como tratamos o desenvolvimento da compreensão textual, uma vez que, havendo dificuldade dos alunos para compartilhar sentidos no texto, exige-se de nós empreendermos ações voltadas para a discussão de aspectos centrais do *ato de ler*, tanto aqueles intimamente relacionados à *dimensão intersubjetiva*, quanto aos recursos lexicais e gramaticais agenciados no projeto de dizer do autor do texto.

*GRF.* prossegue, em interação conosco, explicando que, para dar conta do conteúdo programático, lança mão de outro livro – de cujos título e autoria não recorda – e de *sites* da internet, uma vez que, na sua opinião, os alunos não estão ‘prontos’ para a abordagem do livro didático utilizado em sala: (53) *O conteúdo vem de outro livro. ((perguntamos qual o título do livro, ao que GRF. completa)) Ah! Agora só se eu olhar, porque de cabeça eu não sei te dizer. E tem um pouco de atividades da internet, que eu peguei que eu pensei::estar mais no nível dos alunos. (GRF., entrevista 2015).* Compreendemos, tal qual apontado anteriormente, que o movimento seria de torná-los ‘prontos’ para, no texto, atentar às nuances de sentido a partir das questões léxico-gramaticais, foco das aulas em questão. Talvez esteja subjacente, aqui, a precedência do *desenvolvimento à aprendizagem*, como consta no ideário piagetiano e que é objeto de contra-argumentação de Vigotski (2007 [1978]; 2009 [1934]).

Tendemos a interpretar, neste caso, uma lógica assumida de causa-consequência: como os alunos não são leitores (causa), o trabalho a ser empreendido tem de ser voltado para a gramática sentencial (consequência), contudo entendemos que uma ação assim configurada encaminha os estudantes para outra formação que não a leitora efetivamente, ou seja, a dificuldade existente deixa de ser sanada na origem. Visualizamos, neste caso, uma inversão da relação causa-consequência, com implicações na inversão *aprendizagem* e

*desenvolvimento*, derivada de um olhar docente preocupado, que busca, por tais meios sob escrutínio, o *desenvolvimento psíquico* dos alunos. Ainda se faz necessária uma outra consideração: a concepção de *gramática no texto* subjacente em (52). Segundo nos é sinalizado, o livro didático é difícil para os alunos, pois apresenta uma abordagem de “gramática textual” que suscita as discussões da década de 1980 materializadas, por exemplo, em publicações do campo da Linguística Textual<sup>88</sup>. Coloca-se aqui uma inquietação: O que vimos compreendendo por *análise linguística*, mesmo depois de passados trinta anos de discussão na área?

Quando questionamos o motivo de a professora contrapor-se ao livro didático adotado, ela informa:

- (54) *Olha, que nem em oração subordinada...aí tem lá o conceito, a classificação e umas atividades, não se aprofunda em nada, né? É tudo misturado. Eu gosto de trabalhar, conceituar primeiro...então hoje eu primeiro conceituei, expliquei aí DEPOIS dei a classificação, né? (...) Há uns dez anos atrás, esse era o livro que a gente mais gostava. Menina! A gente usava o ano todo. Eu lembro que, na hora de escolher o livro, a gente já dizia: É “Português e Linguagens”...que era o que eu mais gostava, e trabalhava todinho durante o ano, e agora não dá mais pra fazer isso. (GRF., roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa).*

Tal qual vimos discutindo nesta subseção, as ações metodológicas empreendidas em aula, em ambas as turmas, estreitamente vinculadas à tradição escolar no que diz respeito à valoração atribuída ao estudo de aspectos gramaticais *normativos* e *taxionômicos*, portanto, em aparente dissociação *cronotópica* em relação às vivências com a linguagem de que participam os alunos no *mundo da vida*, ratificam-se em (54), por anuência ao conteúdo de livro didático de Língua Portuguesa de um *cronotopo* pretérito – dez anos atrás.

Em pesquisa documental, nos foi possível interpretar a configuração de um livro didático de Cereja e Magalhães destinado à oitava série (atual nono ano) e publicado em 2006: inferimos uma estruturação idêntica àquela da edição de 2012 adotada na escola campo de pesquisa, uma vez que, tal qual a obra mais atual, o livro apresenta quatro unidades, compostas, cada uma delas, de três capítulos; para cada

---

<sup>88</sup> A exemplo de obras de Ingedore V. Koch do final da década de 1980.

unidade há um tema específico que condiz com os temas apresentados em Cereja e Magalhães (2012a); e os objetos culturais evocados na edição pregressa reiteram-se no que diz respeito tanto ao enfoque quanto à disposição nas quatro unidades. Na edição de 2006, a leitura de textos – interesse deste estudo – é tomada sob um viés prevalentemente cognitivista, e os *gêneros do discurso* são concebidos como objetos ontológicos, perspectiva pariforme à apresentada na edição de 2012.

Assim, interpretamos a posição docente transcrita em (54) como uma aproximação a abordagens gramaticais de cunho mais sentencial que textual – visto que no livro adotado na escola as informações “apresentam-se muito misturadas” e a lógica adotada em aula é de outra ordem: “conceituação, explicação e depois classificação” – inscritas em livros didáticos possivelmente pretéritos à primeira década do novo milênio, em consideração às atualizações inscritas no Programa Nacional do Livro Didático que transcorrem desde esse período, conforme sinalizado no primeiro capítulo desta tese.

A professora do sétimo ano, por sua vez, ao ser indagada sobre sua opinião acerca do livro, responde:

- (55) *O livro é BEM completo, com uma linguagem bem rebuscada e os alunos têm dificuldades de interpretar, não sabem o significado de uma palavra, ou não perguntam pra professora...ou ficam perguntando o tempo inteiro, ou empacam naquela palavra, (+) mas no geral, algumas atividades deveriam vir com mais exercícios objetivos. Trabalha bastante com interpretação de texto, as tirinhas é bom na interpretação de texto porque:::faz eles voltarem, ler várias vezes e uma coisa que eu não gosto é de voltar pro texto. E os textos são curtos, são tirinhas, eu falo pra voltar e acho que isso tira um pouco o tempo da gente, mas por um lado eu acho que é bom porque eles enfatizam bem naquilo que eles estão vendo, né? E a gente vê o aproveitamento. Inclusive eu fiz uma prova com eles com tirinha do livro didático, tinha tudo do livro mesmo, questões do livro...em uma turma as notas foram bem medianas, numa outra turma as notas não foram lá:::aquela coisa...eu já tinha trabalhado tudo no livro. (SHP., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Há um entendimento de que o livro didático deveria apresentar atividades mais objetivas, à luz de uma abordagem sentencial gramatical. Assim como GRF., SHP. enuncia preocupação com as dificuldades que

os alunos supostamente apresentam em lidar com os textos contidos na obra. Vale o questionamento: Essa dificuldade seria exclusivamente dos alunos? Tal qual vem sendo abordada a atividade de *análise linguística* ao longo desses trinta anos, estaríamos isentos nós, profissionais da área, de quaisquer impedimentos no trato com os efeitos de sentido nos projetos de dizer materializados em um determinado texto? Entendemos que essa atenção voltada ao ensino de estratégias do *ato de dizer* nos demanda um escopo teórico resultado de uma significativa formação que nos faculte, como licenciados, conhecimentos de diferentes domínios linguísticos dados de modo articulado. Tal escopo teórico, resultado de um processo histórico de décadas de estudos na área da Linguística e da Linguística Aplicada voltados à educação em linguagem, em tese, nos facultaria agir de modo outro, no presente *cronotopo*, em consonância com a abordagem *operacional-reflexiva* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997)? Trata-se de uma inquietação que tem se tornado mais aguda para nós nos últimos anos em razão da recorrência das mesmas inquietações na configuração das aulas de Língua Portuguesa em todo um conjunto de estudos de nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2011; 2015; PEDRALLI, 2011; 2014; GIACOMIN, 2013; PEREIRA, 2015; DAGA, 2016; TOMAZONI, 2016); mudam as escolas, mudam as geografias, mas se mantêm as mesmas inquietações, nos mesmos tons agudos; e seguramente não se trata de mera negligência de professores ou justificações afins. A complexidade desse quadro requer outros olhares da Academia, com foco impiedoso em seu próprio âmagô.

Entendemos, assim, que as concepções e ações didáticas, bem como os encaminhamentos relacionados à *ecologia* da instituição escolar em que imergimos apresentam-se em processo de gestação no que tange ao ensino pautado em uma ancoragem nas práticas sociais em se tratando da educação em linguagem, constituindo abordagens características de um *cronotopo* pretérito que, em última análise, resultam numa formação humana unilateral, pela obstaculização no acesso às *objetivações genérico-humanas*, imprescindíveis para a transformação social, como aponta Duarte (2013 [1993], p. 126): “Cabe à educação escolar fazer com que a aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos seja, para o aluno, um impulso para a luta contra a alienação.” Mesmo cientes de que, sob os auspícios do pensamento pós-moderno, compreensões tais sejam tidas como anacrônicas, entendemos que a educação para a omnilateralidade pela apropriação do conhecimento (SAVIANI; DUARTE, 2010) constitui caminho para a autonomia do sujeito em relação à heteronomia de outrem, como concebe o ideário vigotskiano,

bases, aliás, da Proposta Curricular de Santa Catarina há mais de duas décadas.

Nesse sentido, e entendendo que a reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, em tese, situa-se hoje em um cruzamento espaço-temporal que nos indica que a educação em linguagem não se consolida, como havia sido em um *cronotopo* pretérito, via prescrição gramatical, compreendemos que tal educação, contudo, também não se dá via ‘gaseificação’, ou seja, marginalização de questões relacionadas aos recursos linguísticos do *ato de dizer*. No fecho desta seção, fica o desafio: Como sintonizar a *configuração cronotópica* da escola com a *configuração cronotópica* da imersão dos estudantes? A resposta certamente inclui a nós, professores, mas não é isomórfica às especificidades de nossa ação.

### **5.1.2 A aprendizagem dos objetos culturais foco do ato de dizer: particularidades do processo de *apropriação* conceitual**

Como vimos discutindo nesta seção analítica, compreendemos haver, nas aulas de Português das duas turmas em que imergimos, um olhar prevalentemente ocupado com questões alusivas à *gramática taxionômica* e/ou à *gramática normativa*, tanto em atividades de *produção textual* e de *leitura* de textos, quanto naquelas relativas ao ensino de tópicos gramaticais, atividades estas levadas a termo, conforme já apontamos, na maior parte das aulas de que participamos.

Considerando o que nos foi dado vivenciar em campo no tocante aos objetos culturais evocados no *ato de dizer* nessas mesmas aulas, e concebendo a aula de Língua Portuguesa como *encontro* – na já mencionada ressignificação do conceito postulado por Ponzio (2010a) –, no nosso caso, espaço de ensino e de aprendizagem, importa, neste percurso analítico, uma reflexão acerca do processo de *apropriação* desses mesmos objetos culturais por parte dos alunos participantes de pesquisa, considerada a recorrência deles no trabalho nessa *esfera da atividade humana*, em uma articulação, portanto, entre os constituintes do *Diagrama Integrado* (ANEXO C). Nesta subseção, assim como na anterior, mantemo-nos atendendo ao desdobramento da questão geral de pesquisa: **Em não havendo espaço para o ato de ler pela via do encontro, o que se coloca em lugar dele?**

Da nota registrada em (1), dos excertos (2) a (6) e de outros congêneres, entendemos haver um espaço considerável das aulas de



Português para o trabalho com ênfase gramatical, como materializamos nos Quadros sinópticos 5 e 6, resultado da recorrência de conteúdos dessa natureza programados para as seriações escolares em questão, como consta nos planejamentos anuais das duas turmas (ANEXOS D e E). Essa recorrência é ratificada por alunos durante as entrevistas individuais, no momento em que lhes foi solicitado manusear, conosco, seus cadernos de Língua Portuguesa: (56) *O caderno de Português é **cheio de matéria***. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (57) ***Tem bastante coisa porque a gente copia matéria do quadro de duas a três vezes na semana, além das atividades***. (JAK., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (58) ***Tem bastante matéria...por isso até tenho DOIS cadernos***. (WOH., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa). Compreendemos haver, nesses excertos, uma estreita associação semântica entre ‘matéria’ e conteúdos *gramaticais normativos* ou *taxionômicos*. Em nosso entendimento, essa frequência com que se apresentam tais conteúdos materializa o enfoque em um grupo específico de objetos culturais sobre os quais *se diz* nessas aulas, coadunando com ações metodológicas características da tradição da *esfera escolar* (com base em SAVIANI, 2008 [1983]): cópia do quadro de giz seguida de exposição oral, posterior realização de exercícios de fixação; por fim, aplicação de prova; após a memorização efetiva de um conteúdo, outro se inicia, conforme relatado no excerto (3): “acaba um conteúdo e já vai pra outro”.

Crucial retomar a inquietação suscitada por essa recorrência e pela natureza desses conteúdos de ensino em alguns alunos com os quais convivemos, como sugerem os excertos (4), (5), (7) e (8). Acreditamos que tal inquietação possivelmente constitua causa – dentre outras – de não endereçamento da *atenção seletiva* por parte da turma ao foco específico em estudo durante os *eventos de letramento* que vivenciamos, como indicia a nota transcrita em (20), remetendo à já mencionada dissociação *cronotópica* entre ‘aula’ e ‘objetos culturais/metodologia a partir da qual eles são tomados’. Importa lançar luzes sobre essa questão novamente, pois entendemos haver uma intrínseca relação entre *apropriação conceitual* e *atenção seletiva*, tal qual concebidas por Vygotski (2012 [1931]): o alcance do *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) à luz do ideário vigotskiano, que julgamos um dos objetivos centrais das ações docentes no interior da *esfera escolar*, requer, como condição *sine qua non*, endereçamento de *atenção* por parte do sujeito, neste caso, alunos de sétimo e nono anos, ao objeto cultural implicado na *aprendizagem* em questão. Assim, no que diz respeito ao olhar atento dos estudantes sobre os conteúdos constitutivos do *ato de dizer* em aula,

apresentamos, em (59) a seguir, uma vinheta narrativa que converge com a nota transcrita em (20), sinalizando o *silenciar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) de alguns alunos em relação ao convite para o *encontro*. A vinheta configura, em linhas gerais, as aulas de Português de que participamos na turma 701, visto que as caracterizações do *evento de letramento* nela descritas reiteraram-se frequentemente nessas aulas.

- (59) *SHP. inicia a aula deslocando-se pela sala e pedindo para que os alunos peguem seus livros didáticos de Português, seus cadernos e continuem respondendo às atividades iniciadas na última aula. Os alunos sentados ao fundo da sala permanecem interagindo entre si. A conversa paralela aumenta e alguns estudantes levantam de suas cadeiras, ficam em pé ou se locomovendo pela sala. A professora avisa que iniciará a correção, por conta de a dispersão sinalizar finalização do processo solicitado. Ela transita pela sala para observar quem está ainda fazendo as atividades; alguns alunos sentados no fundo da sala continuam dispersos do evento em curso. A segunda aula começa com a professora pedindo aos alunos que estão em pé que se acomodem em seus lugares. SHP. pega seu livro e chama a turma à atenção, solicitando silêncio, que se instala lentamente. Assim que a turma se acalma, a correção é iniciada. Os alunos sentados mais à frente acompanham a professora, mas os do fundo, ainda não o fazem. Finalizada a correção, SHP. se dirige a mim e comenta preferir transpor conteúdos no quadro a utilizar o livro didático, uma vez que agindo assim entende imprimir tranquilidade ao ambiente. Ela, então, pede para que abram o livro na página 74 e inicia a explicação sobre o objetivo e a estrutura do gênero 'poema'. Um aluno sentado à frente é solicitado a ler o 'poema' em voz alta e, finda a leitura, SHP. trata do assunto do texto – 'sonho'. Ela conversa sobre os sonhos que cada um alimenta, os objetivos pessoais, explicando que todos têm de enfrentar as dificuldades que aparecem em suas vidas. Enquanto é feita a exposição, alguns alunos mantêm-se em sintonia com a professora. Finalizada a explanação acerca do assunto do 'poema', SHP. solicita que respondam a questões de interpretação contidas no livro. As interações paralelas reiniciam e a maior parte da turma tangencia a atividade. SHP. vê-se necessariamente premida pela demanda coercitiva de registrar*

*nominalmente esse tangenciamento em seus documentos de controle avaliativo.* (Nota n. 11, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Considerando o modo como propomos tomar o *evento de letramento*, tal qual materializado no *Diagrama Integrado* (ANEXO C), para que as interações descritas em (59) constituam *eventos* dessa natureza, importam os quatro eixos do *Diagrama*: o *ato de dizer*, o *cronotopo*, a *esfera da atividade humana* e os *interactantes*. Em parte de (59), o *ato de dizer* configura-se por meio da leitura de *poema* no livro didático nesta *esfera escolar* e neste *cronotopo* específico – que, como vimos marcando nesta seção de análise, inferimos apresentar-se distintamente em relação ao *cronotopo* em que se inserem os alunos participantes de pesquisa quando desincumbidos do exercício de seu papel social (com base em HELLER, 2014 [1970]) de ‘estudante’. Já a professora *SHP*. é uma das *interactantes*, e o *ato* tem como finalidade a apropriação do objeto cultural em pauta – o gênero *poema*. Para que a interação em questão constitua um *evento de letramento*, porém, é precípua que os sujeitos dela participantes assumam a condição de *interactantes*, condição para a qual chama atenção Irigoite (2015) estudando a aula de Português; ocorre que, em (59), apenas uma parcela da turma reconhece-se como tal, enquanto que boa parte dela não o faz. Trata-se de reações-resposta distintas, no sentido bakhtiniano do conceito, marcadas muitas delas pelo *silenciar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007).

Importa, antes de adentrarmos em questões mais específicas relacionadas à posição dos alunos ante o processo de ensino, apontar o que já fora mencionado em subseção anterior: a abordagem cognitivista e estrutural suscitada no trato com o texto para ler, tal qual orienta o livro didático: são enfocados a estrutura do *poema* e o assunto sobre o qual se lê (‘sonho’), caracterizações de um trabalho empreendido com *gêneros do discurso* tomados como objetos ontológicos, tal qual adverte Geraldí (2010a), em distinção a suporte e *esfera da atividade humana* – remissão que foge ao que Halté (2008 [1998]) concebe como *artificialismo constitutivo*, inerente à *esfera escolar* –, para compor a *artificialidade* que suscita a *representação* da vida antes da *afiguração*, no sentido indicado por L. Ponzio (2002) inerente a um *gênero do discurso* como esse: ele se desloca das razões pelas quais se historiciza nas relações intersubjetivas e ganha ênfase estrutural.

Em se tratando de aspectos mais pontuais, nos foi possível observar uma divisão espacial explícita entre ‘os alunos da frente’ na sala,

interactantes do *evento* – ainda que em uma notória variabilidade na natureza do engajamento em torno do *ato de dizer* –, e os ‘alunos do fundo’, tomados sob tal escafandro categorial (com base em PONZIO, 2014), não interactantes, em posição de *diferença indiferente*, questão também apontada por Irigoite (2015). Nesse sentido, por tensionamentos da *palavra outra* com a *outra palavra* se mostrarem incipientes em virtude da condição fugidia de *atenção seletiva* de grande parte da turma, coloca-se em xeque a constituição da aula como *encontro*, visto o tangenciamento de incidência sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* dos estudantes (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) no que diz respeito à leitura do gênero *poema*: neste caso, a equanimidade entre os polos do *ensinar* e do *aprender* se mostra um desafio a ser alcançado.

Em relação às respostas dos alunos à professora, encontramos maneiras distintas de realização, tais como evadir-se fisicamente da posição de ausculta, empreender interações que fogem ao *evento* em curso e posturas afins. Vale registrar que não é nosso intuito qualificar tais posturas como ‘indisciplinadas’, pois, como aponta Irigoite (2015), a questão da indisciplina já foi largamente discutida em estudos e pesquisas da área; conceberemos esses comportamentos como materializações do desafio para a acolhida ao *outro*, postura silente que problematiza a condição dos alunos de interactantes dos *eventos* em curso. Interpretamos essa *diferença indiferente* como uma resposta, pois, assim como pontua Bakhtin (2010 [1920/24]), não há *álibi* para o ser, não há como esquivar-se de resposta, não há possibilidade de não dar um passo, de não dizer nada (com base em PONZIO, 2010a), mesmo que esse dizer se expresse via silêncio, contraface da ausculta. Esse *silenciar* em detrimento do *calar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) para a ausculta da voz do *outro*, sob nosso ponto de vista, constitui componente inviabilizador das possibilidades de *encontro*.

A violação do silêncio pelo som é mecânica e fisiológica [...] o calar só é possível no *mundo humano* [...] pois a constrição do signo no espaço do silêncio, a sua separação do calar e da liberdade de escuta, da escuta aberta à polissemia, tira ao signo o seu caráter *humano* e o transforma em algo mecânico e pseudonatural, fazendo-o oscilar entre a convencionalidade do sinal e a naturalidade do som, a naturalidade daquilo que não reivindica um sentido (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 34).

Assim, compreendemos o *silenciar* como opção por não convergir com a interação proposta. A contingência das normas institucionais demanda que a corporeidade se coloque ali; estar em sala é institucionalmente necessário e esse é o limite do *escafandro*: são alunos e, como tais, devem estar em sala. Já o *calar*, no sentido de *calar fundo*, se instaura apenas quando há ausculta, quando há o abrir-se para a interação com o outro; o *calar* contém ‘dar tempo para que o outro se enuncie’, sem apressá-lo, e responder a esse enunciado sem álibis (com base em PONZIO, 2013; 2014).

Quanto à preferência pela transposição de conteúdos no quadro de giz em lugar de utilização de livro didático, parece-nos uma busca de *SHP*. por conquistar um maior número possível de interactantes nos *eventos de letramento* que propõe. Possivelmente, *SHP*. entenda que o *dizer* não pode se dar de outro modo em virtude da rarefação de envolvimento de outrem, da ausência de ausculta pela maior parte da classe escolar; logo, no *dizer* do discurso reportado (com base em BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2011 [1929]) no quadro, simultaneamente à convocação dos interactantes, desaparecem-se os não interactantes do *evento*, eles deixam de ser foco claramente explícito, como quando as interações se estabelecem fora da dinâmica da cópia do quadro de giz. Irigoite (2015) tratou disso com vagar, cenário ao qual nosso estudo converge em inúmeros pontos, inquietando-nos pelo que nos parece ser uma caracterização bastante comum em aulas de Língua Portuguesa ainda hoje.

No que tange ao trabalho de interpretação textual empreendido na aula descrita em (59) e em outras congêneres, problematizamos o que entendemos ser insularização no *cotidiano*: há uma conversa sucinta em que são levantados sonhos, objetivos e dificuldades de vida das pessoas em geral, em uma breve reflexão no tocante ao tema e a questões do gênero *poema*. Britto (2012) sinaliza para uma tendência das aulas de linguagem de se aterem no que vemos como *conceitos cotidianos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]), em detrimento de ressignificações das representações dos alunos, colocando sob escrutínio um processo escolar com esses contornos e defendendo que:

[...] as atividades pedagógicas devem se organizar a partir de questões que permitam compreender criticamente a realidade e construir uma nova racionalidade. Tal esforço pressupõe o diálogo, tenso e difícil, entre o saber sensível-prático (aquilo que as pessoas trazem de sua experiência imediata)

e o patrimônio científico produzido pela humanidade [...] (BRITTO, 2012, p. 56).

Conforme vimos pontuando ao longo desta tese, entendemos que o ensino sistemático característico da *esfera escolar*, em sentido amplo, e das aulas de Língua Portuguesa, em sentido estrito, especialmente nos momentos em que é levada a termo a leitura de textos – objeto de nosso estudo – tem de facultar aos sujeitos *apropriações* do que foi objetivado pelo *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]; DUARTE, 2013 [1993]), o que requer modificações nas funções psíquicas dos estudantes envolvidos (VYGOTSKI, 2012 [1931]). O ‘sonho’, tema abordado no *poema* lido pela turma, por exemplo, suscitaria tensionamento entre *letramentos vernaculares* e *dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998), na busca de ampliação das *práticas de letramento* dos estudantes e do seu desenvolvimento intelectual e social, em especial no que concerne aos “conhecimentos que transcendem as representações do viver cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 58). O enfoque genérico em experiências pessoais, assim, abdica de sobrelevar a historicização do sujeito tal qual delineada até ali, delegando a ações futuras o desenvolvimento desse mesmo sujeito no que respeita a sua formação leitora.

Tomamos a nota de campo transcrita em (59) como representativa das aulas vivenciadas por nós durante nosso processo de geração de dados na turma de sétimo ano, pois se nos afigurou, em geral, a nacionalmente conhecida fragilização escolar em se tratando do engajamento por parte dos alunos em nossas aulas, seja via interações distintas do *evento* em curso, uso de aparelhos celulares para propósitos também distintos do *evento*, ou posturas afins, conforme descrito. Esse *silenciar* – no sentido que lhe conferem Ponzio, Calefato e Petrilli (2007) – reiterou-se nas entrevistas com os alunos dessa turma, no momento em que os interrogamos acerca do engajamento da classe em geral: (60) *A turma é bastante bagunceira...às vezes fazem as atividades, às vezes não fazem. Eles ficam conversando, mexendo no:::celular, com fone de ouvido...aí fica uma bagunça, aí [a professora] fica chamando a atenção. É muito ruim!* (HML., sétimo ano, entrevista 2015); (61) *Na maioria das vezes a turma não presta atenção na explicação. SHP. [a professora] chama bastante a atenção, só que nossos colegas não respeitam.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (62) *Em geral a turma não faz as atividades. Tem muita gente que brinca, que pega o caderno do outro e diz que fez [a atividade] sozinho.* (WOH., sétimo ano, entrevista 2015), o que

reputamos, em boa medida e como mencionado, à dissociação *cronotópica* discutida em subseção anterior.

No tocante às notas obtidas pela turma 701 nesta disciplina, segundo *HML.* (63) *A turma, em geral, tem nota baixa. Português é a matéria que mais tem nota baixa* (*HML.*, sétimo ano, roda de conversa 2015), com o que concordam os demais alunos presentes na roda de conversa. Entendemos, nessa recorrência de notas baixas, como estando em xeque a *aprendizagem* dos objetos culturais nas especificidades com que se colocam ali. Vemos os *encontros* como em processo de gestação, lembrando que, nesta tese, assim como em boa parte dos estudos de nosso Grupo de Pesquisa, temos entendido o *encontro* de professor e aluno(s) como condição *sine qua non* para o estabelecimento de *estados de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) (com base em CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015).

Dessa maneira, inferimos que as notas altas de alguns estudantes sejam, possivelmente, fruto de uma atividade mais imediatista com fim específico – a realização da avaliação, em convergência com os *escafandros* da *funcionalidade* da *esfera escolar* (com base em PONZIO, 2014) –, aprendizado não projetado em uma *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), visto que o olhar atém-se à cultura da escola e suas demandas. Trata-se, nesse sentido, de pôr em questão a *aprendizagem* significativa, tal qual assumida em Vigotski (2007 [1978]), pela qual torna-se *intrapsíquico* o que se dera, antes, na *intersubjetividade*, em que “A verdade em si deve tornar-se verdade para mim” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 87); no caso do foco discente em um desempenho imediatista, trata-se de ressignificações limitadas a uma educação formal que tem, sob seus cuidados, a memorização de regras prescritivistas e de classificações taxionômicas gramaticais.

A não *apropriação* dos objetos culturais foco do *ato de dizer* que temos inferido reitera-se no excerto (64), no momento em que, em roda de conversa com os alunos do sétimo ano, interrogamos acerca de conteúdos que, sob seus pontos de vista, haviam apresentado um grau maior de complexidade no que diz respeito à aprendizagem:

- (64) *WOH.: Eu não me lembro de mais nenhum, só me lembro do que eu tô estudando agora.*  
 ((*HML.* abre o caderno e diz)): *Peraí, deixa eu dar uma revisada aqui...deixa eu ver qual foi a prova que eu tirei menos.*  
*WOH.: Numa prova eu tirei...ai! Tirei nota baixa!*  
 ((encontra uma prova em sua mochila)) *Essa aqui do*

*caranguejo*<sup>89</sup>, ninguém tirou acima de 8,0 (...) Quase toda a sala tirou nota baixa nessa. Só ele ((apontando para HML.)) e mais dois tiraram acima de 7,0. (Sétimo ano, roda de conversa 2015).

Interpretamos tais lembranças titubeantes em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa como estando em xeque o processo de *aprendizagem* de que vimos tratando. Ao que parece a memória desses alunos – como tende a ocorrer em muitos espaços escolares – está relacionada à quantificação – memória de mensuração –, uma vez que remete de imediato às notas alcançadas nas avaliações e a coerções historicamente a elas inerentes, o que se distingue da memória constitutiva da *apropriação* conceitual (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), mesmo por parte de *HML.* que, segundo informa *WOH.*, foi um dos poucos alunos a obter nota superior a 7,0. O mesmo ocorre quando questionados sobre os conteúdos que julgaram fáceis de serem aprendidos:

- (65) *CPX.: Eu tô começando a entender o de agora que SHP. [a professora] tá passando.*  
 ((nós perguntamos qual é o conteúdo que está sendo discutido em sala))  
*CPX.: É...*  
*WOH.: Acho que foi a única prova que eu tirei nota 10,0...foi no do::: ((folheia o caderno procurando a matéria)) no do que que é:::ditongo, tritongo e hiato.*  
 (Sétimo ano, roda de conversa 2015).

Novamente a memória se mostra relativa ao instrumento de avaliação em lugar do objeto cultural em apropriação, reiterando nossa compreensão de que equalização entre conteúdo trabalhado e apropriação conceitual parece estar ainda em processo de instituição ali.

Durante a roda de conversa realizada com as professoras participantes de pesquisa no início do processo de geração de dados, emergiram menções a ‘defasagem’ que os estudantes, em geral, teriam no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, quando levantada a questão sobre os desafios encontrados em sala de aula.

---

<sup>89</sup> Conforme ilustrado anteriormente na Figura 5.



- (66) *GRF.: A minha maior preocupação é dar continuidade ao conteúdo programático. Porque a defasagem é MUITO grande...eles NÃO conhecem.*  
*MON<sup>90</sup>.: Eles não conhecem, não sabem...é:::eu não sei se anteriormente teve anos que passaram eles, porque eu não entendo COMO que eles não sabem. Porque o meu primeiro ano, eles não sabem, eles não sabem...meu Deus, muita coisa! Tu vai tentar...tu vai botar a frase lá e pedir o verbo e eles não sabem!*  
*GRF.: Mas às vezes eu fico me perguntando: eles não sabem MESMO ou ficam se fazendo de bobo?*  
*/.../*  
*MON.: Tu ensina agora, ano que vem eles não sabem mais...eles falam isso de todos os professores! (Roda de conversa 2015).*

Inferimos a partir de (66) que a equanimidade entre os polos do *ensinar* e do *aprender* constitui um desafio no que tange às aulas de Língua Portuguesa em nosso campo de pesquisa, considerada a anunciada insuficiente *apropriação* por parte dos alunos em relação aos conteúdos programáticos escolares, objetos culturais selecionados pela escola para o percurso de formação em questão. Conforme temos apontado nesta primeira seção analítica, as ações metodológicas empreendidas nas duas turmas nesta *esfera da atividade humana* específica voltam-se, prevalentemente, para o trato de conteúdos *gramaticais normativos* e/ou *taxionômicos*, o que entendemos compor o foco da mencionada ‘defasagem’ registrada no excerto (66); em virtude de uma avaliação docente em relação ao ‘não saber’ discente, emerge a necessidade de reiteração de pontos já discutidos em anos escolares anteriores, como vimos em (21) e (22).

Questionamentos surgem nesse sentido: Como tal ‘defasagem’ ainda tem se colocado atualmente em espaços institucionais delineados pela reiteração do já-dito no que diz respeito a conteúdos gramaticais concebidos na tradição escolar? Seria resultado, talvez, da ocupação de nosso espaço-tempo escolar com uma circularidade que o esvazia (com base em GERALDI, 2010a)? Parece figurar como ‘pano de fundo’ o hiato entre (i) objetos culturais selecionados para o ensino e (ii) vivências com a linguagem que caracterizam os alunos, hiato este que tende a comprometer a *atenção seletiva* sobre os conteúdos evocados no *ato de dizer*, a *aprendizagem* efetiva e, por implicação, a razão de ser das aulas

---

<sup>90</sup> Participante de pesquisa de Tomazoni (2016) que se fez presente na roda de conversa inicial realizada pelas duas pesquisadoras em conjunto.

de Língua Portuguesa como tradicionalmente desenhadas. Aqui, a centralidade da problematização que vimos apresentando: assincronicidade entre historicidade dos estudantes e objetos culturais em foco no processo educacional.

Em nossas vivências com os alunos participantes de pesquisa ao longo do segundo semestre do ano de 2015, afiguraram-se dificuldades no processo de *apropriação* dos objetos culturais evocados nas aulas, tanto do sétimo ano quanto do nono ano. Em roda de conversa empreendida com os alunos da turma 701, tais dificuldades foram explicitadas quando os questionamos acerca de conteúdos que entendiam mais ou menos complexos. Um dos estudantes menciona uma prova aplicada em sala, ilustrada na Figura 7 seguinte:


Figura 7 – Parte da prova de Português aplicada na turma 701

Leia este poema, de Mário Quintana:

Veranico

Está marcando meio-dia nos olhos dos gatos.  
As sombras escondem-se debaixo da barriga dos cavalos.  
A cidadezinha modorreira... A tarde  
Avança, lentamente, com o casco coberto de poeira  
Como uma tartaruga...  
O poema empaca. O poeta adormece  
De chatice...  
A vida continua, indiferente.

(Preparativos de viagem, 4. ed. São Paulo: Globo, 1987, p. 127.)




1. O Poema descreve um momento na vida de uma cidade.

a) Qual é esse momento? *Quando a cidade está parada, que ninguém vai na rua, como se fosse dia de tempestade.*

b) Por que o poema se intitula "veranico"?

*Porque está falando de coisas muito tristes dentro de uma cidade.*

c) Como você imagina que seja essa cidade? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Uma cidade modorreira, uma cidade que nunca seu dia não tem muita coisa, só dia na praça modorreira a cidade parece morta.*



Fonte: Geração nossa.

Segue diálogo da roda de conversa com foco na prova em questão:

- (67) *HML.: A gente não sabia o que que era ‘verânico’, mas caiu na prova...perguntou o que que é ‘verânico’ no texto.*  
*WOH.: É...o que que é ‘verânico’?*  
*CPX.: O que que é ‘verânico’? É sério mesmo...*  
*WOH.: Você sabe o que é ‘verânico’?*  
 ((pegam a prova para nos mostrar a palavra no texto))  
*CPX.: Daí perguntou o que que era...eu botei que era palavra de animais, só isso! ((risos))*  
*WOH.: O Artur colocou que::era por causa de ser verão.*  
*HML.: Mas era!*  
*CPX.: Sim, mas como que a gente vai pensar na hora?*  
*WOH.: Eu pensava que era pra estudar o caderno, não o dicionário! A professora falou que era pra estudar o livro, não o dicionário! (Sétimo ano, roda de conversa 2015).*

Parece-nos ilustrativa a tonicidade imprimida pelos alunos ao substantivo: fazem-no proparoxítono quando o texto escrito – e as vivências do senso comum – o apresenta paroxítono. A desatenção à ausência de acento na escrita sugere sobreposição de uma leitura associativa com a força tonal do segmento ‘-rão’ em ‘verão’, tanto quanto nos faz pensar no anacronismo de ‘veranico’ como parte do senso comum: não estaria mais no *cotidiano* dessas gerações para ser exaurido de experiência no âmbito dos *conceitos cotidianos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]).

Compreendemos tratar-se, aqui, de domínio conceitual requerido nesse *evento de letramento* mencionado em (67), atividades tais que, no processo de ensino empreendido na *esfera escolar*, tendem a tangenciar o tensionamento entre *conceitos científicos* e *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]), tão caro, a nosso ver, para o processo de formação humana omnilateral fundamentada na categoria *trabalho*, foco central da Proposta Curricular da rede estadual à qual se vincula a escola em questão. Inferimos que a incidência nas *Zonas de Desenvolvimento Imediato* dos estudantes que provocaria mudanças intrapsíquicas mostrasse ainda incipiente, e a demanda por lidar com um conceito do qual não houve *apropriação* pregressa causa inquietação nos alunos. Após a menção a tal prova, compartilhamos outros dois momentos, nesta mesma roda de conversa, dos quais pudemos inferir o descompasso entre recorrência de conteúdo trabalhado e *apropriação* conceitual. A fim de entender *apropriação* dos tópicos trabalhados em sala, abrimos o livro didático da disciplina utilizado pela turma na página 33, em que é discutido o uso de ‘g’ e ‘j’, lemos a *tira* e a primeira questão de interpretação, conforme Figura 8:

Figura 8 – Uso de ‘g’ e ‘j’

**DE OLHO NA ESCRITA**

**G ou J? (I)**

Leia esta tira, de Jean Galvão:

33

- Observe a grafia destas palavras da tira: **sargento** e **sarjeta**. As letras **g** e **j** apresentam o mesmo som em ambas as palavras? Qual é ele?
- Leia em voz alta as duas sequências de palavras seguintes, observando o som das letras **g** e **j**:
 

gata	gota	gula	japonês	jogador	juramento
------	------	------	---------	---------	-----------

  - Qual é o som da letra **g** nas palavras acima?
  - E o da letra **j**?
- O que podemos concluir a partir das respostas às questões acima? Indique as afirmativas corretas.
  - As letras **g** e **j** têm o mesmo som antes de **a**, **e**, **i**, **o** e **u**.
  - As letras **j** e **g** têm o mesmo som antes de **e** e **i**.
  - Antes de **a**, **o** e **u**, a letra **g** tem o som "guê" e a letra **j** tem o som "gê".
  - Na grafia de algumas palavras da língua portuguesa, nem sempre um som (fonema) corresponde a uma única letra.
  - Na grafia das palavras da língua portuguesa, cada som é representado por uma única letra.

Ao responder às questões acima, você observou que, na língua portuguesa, nem sempre um fonema corresponde a uma única letra e que, no caso das letras **g** e **j**, elas podem ter o mesmo som antes de determinadas vogais e sons diferentes antes de outras. É por isso que comumente temos dúvidas quanto à grafia de palavras que apresentam os sons "gê" e "guê".

Quando queremos ou precisamos produzir textos de acordo com as normas da língua escrita e temos dúvida em relação à grafia das palavras, podemos recorrer ao dicionário. Algumas orientações ortográficas, porém, podem nos ajudar a empregar adequadamente essas letras.

Emprega-se a letra **j**:

- nas palavras de origem árabe, indígena e africana:

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

Pedimos para os alunos responderem oralmente à primeira questão, referentemente ao som das letras ‘g’ e ‘j’ nas palavras ‘sargento’ e ‘sarjeta’. Eles enunciam:

- (68) *WOH.: Humm...não sei...*  
*BUT.: É som de 'g'.*  
*HML.: É de 'j', não, é de 'j' ou 'g'.*  
*WOH.: Mas é de 'g' 'u' 'e'?* (Sétimo ano, roda de conversa 2015).

Avançamos para a questão número 2 – em que as letras ‘g’ e ‘j’ integrantes de determinadas palavras representam fonemas distintos – e mais uma vez solicitamos que eles se enunciassem sobre isso. Os estudantes pronunciaram as palavras expostas no livro, demonstrando aparente dificuldade no trato da questão, e *WOH.* decidiu abrir o caderno à procura do conteúdo. *BUT.* enuncia: (69) *É ja, jo, ju e ga, go, gu.* (*BUT.*, sétimo ano, roda de conversa 2015). Percebendo a dúvida dos demais alunos, a diferença sonora de ambos os fonemas foi explicada ao grupo, o que parece ter sido compreendido por ele. Novamente interpretamos as respostas como indícios da configuração da *apropriação* dos objetos culturais em foco, o que também inferimos no momento em que *HML.* se esforçou para recordar o tópico gramatical ‘advérbio’ trabalhado em momento específico do ano letivo:

- (70) *HML.: Uma matéria que foi fácil foi aquela lá do...tempo...*  
*CPX.: Ah! Presente e passado.*  
*HML.: Não, passado não. Aquilo lá que é 'lugar' ((folheia o caderno à procura do conteúdo, mas não consegue evocar o nome)).* (Sétimo ano, roda de conversa 2015).

Relevante analisar – em se tratando dos percursos de temporalidade que vivenciamos em campo –, além da inferência acerca dos desafios para estabelecimento do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) nesses percursos nas turmas em que imergimos, o tempo dedicado ao trabalho com tópicos gramaticais em uma perspectiva sistêmica de *língua* que, conforme já apontado, inquieta muitos alunos, o que, em nosso Grupo de Pesquisa, também já foi estudado por Pereira (2015). Isso além do lugar outro ocupado por tal trabalho que não o dos usos sociais da linguagem que se dão nas diferentes *esferas da atividade humana no mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) dos estudantes.

Assim como Irigoite (2015) e Pereira (2015), entendemos que, ao que parece, a despeito de trinta anos decorridos de discussões sobre um *ensino operacional e reflexivo de linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), persiste uma ocupação com questões relativas a *configurações*

*cronotópicas* pretéritas que tendem a incidir timidamente no desenvolvimento psíquico dos estudantes no que diz respeito à formação de produtores e leitores de textos, ocupação esta, conforme já mencionamos, justificada pela complexidade que uma abordagem sociologista de língua (com base em WEEDWOOD, 2002) parece oferecer à parte dos profissionais da área. Nesse lócus, uma *aprendizagem* significativa (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos objetos culturais com que se trabalha nas aulas de Português é um vir-a-ser para parcela dos alunos participantes de pesquisa, assim como de objetivações outras pelas quais se promoveria a *individualidade para si* dos sujeitos (com base em DUARTE, 2013 [1993]), colocando em xeque a constituição da aula de Língua Portuguesa como *encontro* e uma configuração da educação escolar em linguagem comprometida com a formação humana omnilateral, como prevê a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014).

Com relação à turma de nono ano, sentimos um envolvimento substantivo dos alunos com os objetos culturais foco do *ato de dizer* nas aulas de Português que nos foi dado vivenciar, o que não ocorreu em uma situação específica: nas aulas em que foi desenvolvido um trabalho em grupo acerca do conteúdo ‘orações subordinadas substantivas’. Nesse trabalho, inferimos a postura do *silenciar* por parte de alguns alunos que, de início, negligenciaram a atividade proposta, como apontamos nos grifos em (71) e (72) a seguir:

- (71) *GRF. explica que iniciarão uma atividade em grupo: cada grupo se responsabilizará por um tipo de oração subordinada substantiva. A divisão é feita, e seis grupos se formam. Os alunos abrem seus cadernos e iniciam a pesquisa. A professora atende aos grupos a fim de sanar dúvidas. Observo que **dois grupos tangenciam a atividade**.* (Nota n. 8, Diário de campo, nono ano, 2015).
- (72) *GRF. dá continuidade ao trabalho em grupos iniciado na aula anterior. Ela pede para que todos os grupos criem frases respectivas a seus tipos de orações subordinadas substantivas. O estudo é feito com base no conteúdo passado no caderno. Noto que **algumas meninas, sentadas ao fundo da sala, mantêm-se alheias ocupando-se com utensílios de maquiagem**.* (Nota n. 10, Diário de campo, nono ano, 2015).

Sobre o processo de *apropriação* conceitual nessa turma especificamente, durante as entrevistas realizadas com os alunos do nono ano, norteamos a interação com o fito de compreender tal *apropriação* no âmbito do agir em grupos. Retomamos sentenças trabalhadas em aula em que tais orações foram estudadas – de acordo com o enfoque característico das atividades de fixação empreendidas em sala de aula – e lhes solicitamos que falassem sobre essas orações. Os estudantes detiveram-se nas sentenças e enunciaram: (73) *Agora não lembro mais nada!* ((risos)). *Não lembro mais, só lembro da indireta.* [oração subordinada substantiva objetiva indireta]. (RFE., nono ano, entrevista 2015); (74) *Ah! Eu não sei se vou conseguir (...)* *Não lembro nem das classificações.* (JAK., nono ano, entrevista 2015).

Compreendemos haver aqui, tal qual se deu com os alunos do sétimo ano, um processo de estudo mais imediatista distinto da aprendizagem levada a termo pela incidência na *Zona de Desenvolvimento Imediato* dos adolescentes, na promoção do *desenvolvimento psíquico* do sujeito (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Mais uma vez os tensionamentos entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]), relação crucial para os processos de *aprendizagem* e *desenvolvimento*, parecem estar em questão, considerado o *teoreticismo* do conteúdo do *ato de dizer*, no sentido atribuído por Bakhtin (2010 [1920/24]), na impermeabilidade a vivências com a linguagem que caracterizam os alunos.

Apontamento relevante a se fazer é o que diz respeito à preferência dos estudantes, em geral, por atividades transpostas no quadro de giz àquelas presentes no livro didático da disciplina. Quando lhes perguntamos o que eles achavam dos exercícios contidos no livro, enunciaram: (75) *No que a professora faz parece que é mais simples, não que seja mais fácil, mas o jeito que GRF. traz a gente entende melhor.* (RFE., nono ano, entrevista 2015); (76) *Eu acho mais fácil aprender com as atividades da professora...é:::as do livro exigem mais. É que a maneira que o livro traz a gramática às vezes é confusa...tem termos que eu não conheço, entende?* (GZI., nono ano, entrevista 2015); (77) *O livro é bom, mas tem coisas que a gente não entende, então tem que ficar perguntando pra professora.* (JAK., nono ano, entrevista 2015), complexidade indicada por SHP. e GRF.: (78) *Alguns [alunos] têm bastante dificuldade de pegarem o livro e conseguirem interpretar certas terminologias.* (SHP., roda de conversa 2015); (79) *A gramática textual ((voltando-se para atividades no livro didático))...eles ainda não entendem. (...) eu não posso vir com texto complexo que aí eles não conseguem...a maior dificuldade*



*é que eles não conhecem os termos, eles:::não sabem o que é um substantivo, a função dele na frase. (GRF., entrevista 2015).*

Considerando que a tônica do processo de ensino em ambas as classes escolares parecem ser categorias gramaticais e funções sintáticas, entendemos que os instrumentos e os *artefatos* que facultam um processo de *apropriação* que incida sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) – nas especificidades dos enfoques sobre os quais tal apropriação se projeta nessas aulas – serão aqueles que convergem mais efetivamente com a base de tal processo de ensino. Isso culmina no desabono, que encontramos nesse cenário, do livro didático adotado pela escola. Havia ali dissensão docente em relação à configuração em que este *artefato* se apresenta, na versão em uso, uma vez que seu conteúdo delinea-se – aparentemente, para um olhar com foco teórico menos atento – sob uma base outra em relação àquela do trabalho sistêmico de *língua* tal qual compreendemos se configurarem as aulas que observamos; entendemos que, caso o livro o fizesse explicitamente, não haveria endosso por parte do Programa Nacional do Livro Didático, conforme se anuncia no PNLD, do que tratamos em capítulo anterior. Nesse sentido, inferimos que os exercícios transpostos no quadro de giz tendem a ser mais explícitos em comparação àqueles que constam no livro, na visão dos participantes de pesquisa, devido à natureza do trabalho escolar que se anuncia fundamentado em uma *gramática taxionômica* e/ou *prescritiva*, abordagem diferenciada da “gramática textual” – conforme interpretação docente no excerto (52) – apresentada no livro didático da disciplina e objeto de reflexão em subseção anterior.

A nosso ver, o cerne da questão se desloca da suposta complexidade do *artefato* e invoca a centralidade do embasamento teórico-metodológico das formações iniciais e continuadas que se materializam no *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Diante disso, vale o questionamento acerca da natureza do que é ensinado nas aulas, pois parece ser essa a questão que se apresenta subjacente às dificuldades anunciadas de (75) a (79): o ensino de língua delineado à luz de uma perspectiva gramatical de filiação sistêmica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), característica de meados do século XX. Neste caso, tal ensino é levado a termo por conteúdos e exercícios transcritos no quadro de giz para cuja lógica o livro didático parece não estar a serviço, o que descortina a hipotética complexidade do *artefato* como enunciado em (78) e (79).

Ainda no que diz respeito ao processo de *apropriação* e atentando à relação vigotskiana (2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) entre

*aprendizagem e desenvolvimento*, o ato de aprender, mais especificamente na *esfera escolar* – espaço de interesse da presente pesquisa –, delinea-se por meio da relação estabelecida entre sujeito e objeto de conhecimento orientada por um interlocutor mais experiente (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) que, no espaço da sala de aula, figura no papel do professor, responsável por facultar a subjetivação daquilo que se deu, anteriormente, na relação *intersubjetiva*. Sobre as séries de transformações características desse processo de internalização, esclarece Vigotski (2007 [1978], p. 57-58, grifos no original):

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança [estendemos aqui a ‘sujeitos’] aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. [...]

Em âmbito escolar, a relação interpessoal de que trata o autor é aquela que se estabelece, especialmente, entre professor e alunos, tomados, estes últimos, como sujeitos em desenvolvimento no que tange a determinados objetos culturais. O professor, por seu turno, concebido como o interlocutor cujas vivências lhe facultam atuar como sujeito mais experiente no que diz respeito a objetos culturais específicos que compõem os processos de ensino, colabora de forma a incidir na *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) do estudante, provocando mudanças psíquicas e, por implicação, novas representações sobre o objeto de aprendizagem: de uma relação heterônoma, o aluno, ao se apropriar da objetivação em questão, passa a se relacionar autonomamente com o objeto cultural; alcança-se, em aula, o *estado de*

*intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) e, por implicação, pontua-se a relevância do papel de professor nessa atividade mediadora. A sala de aula constitui, assim, lugar em que a *aprendizagem* move o *desenvolvimento psíquico* do sujeito (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]).

No que nos foi dado vivenciar na turma de nono ano, presenciamos em alguns momentos ações docentes que suscitam uma ancoragem mais espontaneísta – de base piagetiana talvez –, quer no que concerne às relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, ligadas ao enfoque da *prontidão* e já mencionadas anteriormente – os alunos não estariam prontos para uma abordagem tal qual o livro contém, conforme excertos (52), (53) e (79) –, quer no que diz respeito à instauração de relações marcadas pela dualidade ‘sujeito-objeto de conhecimento’ na elucidação de dúvidas em determinadas atividades, bem como a momentos assinalados por procrastinação relativa à explanação conceitual, como inferimos em (80):

- (80) *A professora entrega os livros didáticos aos alunos – que são poucos presentes em sala hoje –, pede para que leiam silenciosamente o ‘cartum’ da página 23, respondam às questões de 1 a 3 e entreguem até o final da aula. Ela vem até mim e informa que essa atividade não estava planejada, porém, em virtude do reduzido número de alunos presentes, resolveu aplicar o trabalho. Os alunos, para responder às questões, voltam a páginas anteriores do livro a fim de ler sobre o conteúdo – ‘orações subordinadas substantivas’. Alguns expressam dúvida na questão número 3. **A professora explica que essa é a questão sobre a qual eles têm de pensar.** (Nota n. 4, Diário de campo, nono ano, 2015).*

A Figura 9 ilustra a página do livro solicitada para a atividade:


Figura 9 – Atividades sobre ‘oração subordinada substantiva’

**A língua em foco**

**▶ AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia este cartum, de Caco Galhardo:



1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Julio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

- Quem foi o homem de Neandertal?
- O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”?
- Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?

2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

“Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais...”

- Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?
- Trata-se de um período simples ou de um período composto?

3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: “Estudo revela algo”.

- Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
- Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
- Portanto, no período “Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais”, qual é a função sintática da oração “que humanos acasalaram com neandertais”?

23

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Na entrevista com *GRF*, houve remissão ao trabalho realizado em sala acerca do *cartum*. Segundo a professora, a dificuldade externalizada pelos alunos relaciona-se ao desconhecimento do termo ‘predicação’ e da

expressão ‘função sintática’ constantes na questão número 3, em consonância com o conteúdo de (79), o que reporta à análise anterior acerca da premência de tensionamentos entre *conceitos científicos* e *cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) nas aulas de Língua Portuguesa a fim de facultar ressignificações das representações dos sujeitos. Sem ainda nos atermos à proposta em si mesma como consta no livro, de cuja configuração inquietadora nos ocuparemos à frente, interpretamos, nesta atividade com o gênero *cartum*, a orientação docente para um raciocínio automonitorado do grupo como reflexo do entendimento de que a interação sujeito-objeto oportunizaria apropriação do conteúdo em questão.

Quanto à procrastinação de explicação conceitual, sentimo-la nas aulas cujo conteúdo foram ‘orações subordinadas substantivas’, conteúdo recém iniciado quando começamos o processo de imersão nas aulas, no segundo semestre do ano de 2015. A dinâmica das aulas se desenhou da seguinte forma: em uma manhã, o conteúdo foi transcrito no quadro de giz, conforme materializado em (13); na aula seguinte, foi realizada a atividade com o livro didático, como explicitado em (80); após a atividade com o *cartum*, houve transposição no quadro do restante do conteúdo, e os alunos foram informados de que a exposição conceitual ocorreria na aula seguinte, exposição essa substituída pelo trabalho em grupos, tal qual materializado em (71) e (72); aulas dedicadas à organização e estudo dos grupos se seguiram até a apresentação de cada um deles, conforme exposto nas quatro notas seguintes:

- (81) *Inicia-se a apresentação de cada grupo. Em geral, o movimento é o mesmo: os quatro grupos se deslocam, cada um a sua vez, para a frente da sala, e um de seus integrantes lê o conteúdo no caderno. Feita a leitura, transpõem uma ou duas frases como exemplo no quadro e identificam oração principal e oração subordinada substantiva, com dificuldade em explicar a função exercida pela oração subordinada. Momento singular é quando o último grupo transcreve uma frase no quadro – ‘Meu pai insiste em meu estudo’ – como exemplificação, sem atentar para não haver ali oração subordinada, questão que foge ao foco dos interagentes. (Nota n. 14, Diário de campo, nono ano, 2015).*
- (82) *Dá-se continuidade à apresentação dos grupos. GRF. partilha comigo que precisará explicar aos alunos as funções sintáticas, uma vez percebida a não apropriação*

*durante as exposições. Ela transcreve no quadro uma atividade a ser copiada e informa que **a explicação da matéria será feita na próxima aula**.* (Nota n. 16, Diário de campo, nono ano, 2015).

- (83) *GRF. avisa que haverá troca de horário das aulas na semana que vem. Transpõe mais uma atividade no quadro a fim de que os alunos copiem e **avisa que a exposição do conteúdo será feita em aula posterior**.* (Nota n. 17, Diário de campo, nono ano, 2015).

- (84) *Sem aviso de mudança de horário, adentro em sala na segunda aula e percebo que perdi uma aula de Português que ocorreria no primeiro horário. Os alunos estão resolvendo atividades sobre ‘oração subordinada substantiva’, cuja explicação se deu na primeira aula de hoje. GRF. transpõe mais um exercício no quadro. A prova está agendada para a aula seguinte.* (Nota n. 18, Diário de campo, nono ano, 2015).

Como descrito, nas aulas em que imergimos cujo tema foi ‘orações subordinadas substantivas’, a opção pelo trabalho em grupos, seguida por transposições de atividades de fixação no quadro, ações que suscitaram o automonitoramento, protelaram o protagonismo docente na explicação dos conceitos, suscitando uma abordagem que parece conceber *autonomia* sob contornos bastante específicos, conforme em (85).

- (85) *Ao final da aula, caminhando pelo corredor, GRF. explica que entende o trabalho em grupo como um momento em que é oportunizada uma aprendizagem mais efetiva do conteúdo em questão, visto que os alunos têm de pensar sobre ele.* (Nota n. 27, Diário de campo, nono ano, 2015).

Entendemos que educar para a *autonomia* pode se dar sob bases bastante distintas. Uma perspectiva vigotskiana, que assumimos nesta tese e que ancora a rede estadual de ensino de Santa Catarina (SC, 2014), nos levaria a conceber *autonomia* na relação com a *heteronomia*, em uma articulação com os conceitos vigotskianos de *autorregulação* e *regulação* respectivamente. Assim, para que o sujeito se torne *autônomo* precisa conviver com um interlocutor mais experiente em relação ao qual – em se tratando de um objeto cultural específico – é ainda *heterônomo*. Nessa convivência e a partir do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), a *autonomia* se consolida. Já em outras perspectivas, como aquelas

vinculadas ao paradigma da *performance* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) ou a posturas escolanovistas relativas ao aprender a aprender (com base em SAVIANI, 2008 [1983]; 2013), *autonomia* pode ser tomada na ausência do outro mais experiente, com ênfase na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, o que nos parece se dar em situações como em (85).

Em nosso entendimento, a opção por espaços para trabalhos coletivos no interior de sala de aula tem validade na consideração dos limites impostos pelo ensinar e pelo aprender. A *aprendizagem* de um objeto cultural tematizado no ensino (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) requer *apropriação* efetiva desse mesmo objeto – neste caso, ‘orações subordinadas substantivas’ –, pela atividade mediadora, processo em que figura como relevante o papel do professor de Língua Portuguesa, interlocutor mais experiente e responsável pela orientação conceitual. A nosso ver, e sem o intuito de adentrar no mérito da discussão acerca de quais são os conteúdos a serem ensinados em aulas de Português – o que foge ao escopo desta tese – e do enfoque dado aos conteúdos selecionados como relevantes para esta etapa do percurso formativo dos sujeitos, um assunto complexo como ‘orações subordinadas substantivas’ exige nosso protagonismo, como docentes, no que diz respeito aos tensionamentos entre *conceitos científicos* e *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) já apontados, especialmente em relação às vivências com a linguagem que caracterizam os alunos. Decorrência desses desafios que se nos colocam no cotidiano escolar foi, neste caso, um número considerável de notas baixas obtidas na prova – ilustrada na Figura 4 –, como informam os alunos:

- (86) *A turma toda tirou nota bem baixa, porque tipo:::a maioria não tinha entendido direito, aí depois GRF. [a professora] passou a prova e as notas foram bem baixas, aí ela foi lá e explicou tudo e passou a prova de recuperação, aí todo mundo foi bem. (...) A nota baixa foi porque a matéria não tinha sido totalmente explicada, sabe? Os grupos que tinham explicado, aí todo mundo ficou confuso, aí ela aplicou a prova e todo mundo se deu mal. Quando GRF. explicou o conteúdo depois da prova, ficou tudo mais claro.* (JAK., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).
- (87) *Eu tirei nota baixa também, aí GRF. [a professora] disse que poderia ter explicado um pouco mais, né, porque o assunto é bem complexo, porque são seis temas pra se*

*aprofundar (+) eu compreendo que tinha saído da greve, mas dava pra aprofundar mais um pouco e daí depois GRF. foi revisando bem e aí eu tirei nota alta. (...) Antes do trabalho em grupo não teve explicação com muita profundidade, porque o objetivo é que a gente lesse pra tentar entender melhor, só que a forma como tava expressando aquele texto ali não tava bem claro, sabe? Na aula depois da [primeira] prova, GRF. **foi passando exemplos no quadro e explicando, aí eu achei mais claro, sabe?** (GZI., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Reitera-se, pelo exposto nos excertos (86) e (87), a relevância da atuação docente nos processos de *ensino* e de *aprendizagem*: somente após a explicação conceitual a turma obteve notas satisfatórias na realização da prova de recuperação, lembrando não ser nosso foco aqui a discussão sobre os objetos culturais selecionados para serem foco da apropriação dos alunos. Tal qual assinalado por Vigotski (2007 [1978]), o interlocutor mais experiente é aquele que incide sobre as *Zonas de Desenvolvimento Imediato* dos alunos, facultando mudanças psíquicas que passam a caracterizar o modo como o aluno lidará com o objeto cultural e a refletir-se na sua constituição subjetiva. Consoante com a premência do interlocutor mais experiente, aponta Duarte (2013 [1993], p. 45):

Todas as apropriações realizam-se de forma mediada pelas relações com outros indivíduos. Isso não significa perder de vista as diferenças qualitativas entre a mediação realizada pelo professor na prática pedagógica escolar e a mediação realizada por indivíduos no interior de outros tipos de prática social, na medida em que estas últimas normalmente não têm por objetivo específico e central a transmissão<sup>91</sup> do conhecimento. Nesse momento, porém, o ponto a ser destacado é o de que uma teoria histórico-crítica do processo de formação do indivíduo não pode conceber a apropriação de uma objetivação como

---

<sup>91</sup> Estamos cientes da força negativa com que o conceito de *transmissão* se coloca hoje; queremos, no entanto, destacar que não tomamos o termo como o faz o senso comum e, tal qual o autor aqui citado, concebemos *transmissão* no escopo da *apropriação*, o que nos leva para a dimensão de historicidade do conceito, distinguindo-o da pedagogia tradicional que deu margem para a crítica freiriana da educação bancária.



uma relação direta, imediata, entre o indivíduo e a objetivação.

Interessa-nos problematizar aqui a relevância de nossa figura, professores de Língua Portuguesa, nos processos de ensino e de aprendizagem, colocando-nos como interlocutores mais experientes, aqueles que orientam o desenvolvimento dos alunos, os quais, por sua vez, são convocados a responder, responsavelmente, nas palavras de Bakhtin (2010 [1920/24]). Nossa interpretação acerca das ações que vimos mencionando e reputando a uma perspectiva mais espontaneísta nos encaminha a duas possíveis leituras: (i) a postura adotada ali seria a de conferir tempo para que os alunos automonitorassem sua aprendizagem, criando hipóteses acerca do objeto ontológico em questão, o que remete ao ideário do aprender a aprender (SAVIANI, 2008 [1983]); (ii) ou seria uma opção pela não exposição da face na atuação docente. Voltaremos a esse segundo ponto na seção 5.5 à frente.

Parece claro que, no interior da *esfera escolar*, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa em que imergimos, há um tangenciamento da transcendência das representações da vida cotidiana dos sujeitos, além de uma insularidade na própria *esfera*, na já mencionada dissociação *cronotópica*, conforme sinalizamos em subseção anterior. Pelo que nos foi dado vivenciar, entendemos que pode haver ressignificação das *práticas de letramento* daquele pequeno grupo de estudantes – especialmente na turma de sétimo ano – que ausculta a professora, os quais se assumem como interactantes dos *eventos* que acontecem ali colocando-se na posição de *diferença não-indiferente* (PONZIO, 2014), mas tal ressignificação se daria sob uma perspectiva insularizada na escola, uma vez que os objetos culturais sobre os quais *se diz* nas aulas estabelecem laços tênues tanto com as vivências com a linguagem que caracterizam os alunos, como com aquelas cuja apropriação nos parece relevante para expandir essas primeiras.

Suscitam-se, assim, questionamentos acerca da operacionalidade da instituição de ensino escolar tal qual contemporaneamente configurada em uma sociedade crescentemente grafocêntrica (com base em FISCHER, 2006; BRITTO, 2012), de modo geral, e das aulas de Língua Portuguesa no que concerne à formação de sujeitos leitores e produtores de texto, em sentido estrito. A *esfera escolar* tem efetivamente facultado a seus alunos a ampliação de suas *práticas de letramento* a fim de que participem de *eventos de letramento* outros nas variadas *esferas da atividade humana*? Essa *esfera* específica tem atuado em prol de uma formação humana omnilateral, facultando o acesso a *objetivações* de

domínios outros que não o *cotidiano* (HELLER, 2014 [1970]), imprescindíveis para a formação da *individualidade para si* dos sujeitos (com base em DUARTE, 2013 [1993])? Vários estudos já mencionados de nosso Grupo, aos quais nos alinhamos, têm nos levado a pensar que essas respostas parecem constituir, ainda, um desafio atual da educação em linguagem.

Em convergência com esta última consideração, gostaríamos de reiterar, ao final desta subseção, o tanto de já-ditos que ela contém, ponto exato no qual entendemos estar sua relevância: Por que, quase três décadas depois de amplas propostas de mudanças nas aulas de Língua Portuguesa em nível nacional, vemo-nos diante de tais relações de equalização entre ensino e aprendizagem? As professoras participantes desta pesquisa ressentem-se com a forma como esses polos não se equalizam – como vemos no excerto (66) –, lamentando ter de repetir os mesmos temas, enquanto compreendem que os alunos nada sabem acerca deles, embora reiterados ano após ano.

E, aqui, o amplamente já-dito, na literatura e nos estudos da área, não é apenas a dissimetria na equalização entre ensino e aprendizagem em si mesmos, mas a dissimetria na equalização entre ensino de conteúdos *gramaticais normativos* e *taxionômicos* e aprendizagem desses mesmos conteúdos. Seria essa uma ressurreição desses já-ditos ou eles nunca teriam saído de cena ao longo desses trinta anos? Parece-nos que, caso não tenham saído de cena, a inquietação é menos aguda do que se estiverem em processo de ressurgimento. Neste último caso, compreendemos tratar-se de uma desistência dos caminhos apontados ao longo dessas décadas, que se daria por várias razões, dentre as quais duas delas nos interessam especialmente: (i) inconsistências na formação inicial e na formação continuada, responsabilidades nossas, da *esfera acadêmica*, o que foge ao escopo desta tese; e, o que converge com esse mesmo escopo, (ii) conformações dos livros didáticos a partir das orientações do PNLDD, das quais o livro objeto de discussão neste estudo é um exemplar: estariam esses livros efetivamente contribuindo para ressignificações nas escolhas docentes acerca de que objetos culturais é relevante ensinar e como fazê-lo na sincronia com os estudantes de hoje? Quanto a (i), persiste a pergunta: estariam tais formações inicial e continuada, elas próprias, instituindo um processo de dissimetria na equalização entre o que é ensinado aos [futuros] professores e o que é aprendido por eles? E, quanto a (ii): a forma como os conhecimentos gramaticais se afiguram efetivamente está a serviço das práticas sociais de uso da língua ou implica, sob vários aspectos, escamotear a abordagem *normativa* e *taxionômica* em busca de convergir com a tradição escolar e

assegurar a seleção e a consequente comercialização? Voltaremos a essa segunda questão à frente.

Esse é um tema particularmente importante aqui porque convivemos com professoras formadas por universidades conceituadas e cuja atuação caracteriza-se pelo comprometimento profissional, pela ética, pela busca, pela inquietação. Convivemos também com alunos que, nas interações conosco, mostraram-se muito interessados em aprender, em saber, em auferir boas notas – mesmo que no imediatismo e no produtivismo (SAVIANI, 2013) que caracterizam a tradição escolar; alunos que reconhecem o trabalho docente, ainda que sob configurações que os inquietam. Então, por que a dissimetria na equalização entre ensinar e aprender? E sobretudo por que ainda a opção por [tentar] ensinar conteúdos *gramaticais normativos* e *taxionômicos* e [tentar] aprendê-los? Essa, porém, não é a resposta que buscamos com esta tese; nossa busca insistente é pela aula de Língua Portuguesa como lócus para *encontros* de leitores e autores de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Em não vivenciando esse lócus, vimos necessariamente lidando com o que experienciamos em lugar dele, com o fito de compreender a complexidade desse cenário.

### **5.1.3 A entrada do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa: uma discussão sobre a linearização no uso desse *artefato***

O presente estudo, como mencionado na parte introdutória desta tese, nasceu como uma indagação pessoal acerca de parte dos resultados derivados de Catoia Dias (2012), em que foi possível inferir que um número expressivo de professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas estaduais no município de Florianópolis/SC, utiliza, em aulas em que ocorre leitura de textos, o livro didático da disciplina: em uma primeira categorização – tê-lo como fonte central ou como apoio –, 59,6% dos participantes informaram usar linearmente o material, enquanto que os demais informaram utilizar apenas como apoio; já em uma segunda categorização – uso em se tratando das atividades de leitura –, 66% enunciaram utilizar textos exclusivamente do livro didático nas aulas, distintamente do restante que registrou lançar mão de textos veiculados em outros suportes, paralelamente. O conjunto de dados gerados na ocasião nos levou a inferir que a totalidade dos participantes daquela pesquisa têm o livro didático como *artefato* constitutivo de suas aulas – o que poderia ser um truísmo,

em razão da lógica do PNLD, não fossem os contornos sob os quais esse uso se delinea – e, em um número significativo, parecem valer-se do livro no que estamos adverbializando aqui como ‘linearmente’.

Além dos resultados de Catoia Dias (2012), levamos em consideração o estudo de Tomazoni (2012), correlato àquele, em cujos dados mais de 80% dos professores participantes do estudo informaram utilizar o livro didático nas aulas em que há propostas de produção textual escrita, número este que entendemos também significativo a despeito, novamente, do modo como se orienta o PNLD, do que nos ocuparemos nesta discussão.

Essa compreensão acerca da sinalização para a forte presença do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa em que a educação para a leitura e para a produção textual são o foco – presença que coerções legais inerentes ao PNLD não poderiam assegurar em si mesmas – deslocou nosso olhar, neste estudo, para tal *artefato*, na busca de compreender, não o seu conteúdo – o que vem sendo objeto de inúmeros estudos, o que mencionamos na Introdução desta tese, e poderia ter sido levado a termo nos limites da pesquisa documental –, mas como ele se coloca no dia a dia da aula de Língua Portuguesa e como as relações do professor com esse *artefato* delineiam o processo de formação para o *ato de ler*. Esse é o foco da presente subseção.

Em se tratando dessa discussão, vimos apontando, neste capítulo analítico, o espaço significativo atinente ao estudo de tópicos *gramaticais taxionômicos* e/ou *normativos* que inferimos haver nos *eventos de letramento* que nos foi dado vivenciar e naqueles a nós reportados pelos participantes de pesquisa em ambas as classes escolares, tópicos que concorrem com o espaço para uma atenção mais demorada a atividades de leitura e de produção textual escrita, especialmente no tocante às considerações de um *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997, GERALDI, 1997). Nesse lócus, e em se tratando da entrada mais efetiva ou menos efetiva do livro didático nas aulas em questão, compreendemos haver uso do *artefato*, em ambas as turmas, o que tende a ter como critério norteador os conteúdos programáticos constantes nos respectivos planejamentos anuais (ANEXOS D e E), de acordo sobretudo com os conhecimentos gramaticais *taxionômicos* e/ou *prescritivos* constitutivos desses programas. Quando perguntamos a *SH.P.* como o livro é utilizado em suas aulas, ela informa:

- (88) *Às vezes eu trago alguma coisa de casa, interpretação de texto...mas já dei continuidade no livro com eles (...) E eu uso de acordo com o planejamento, porque todo conteúdo*

*que a gente tem planejado, ele [o livro] tem, né? Quando quero trazer outra abordagem, eu trago por fora. (SHP., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Segundo a professora, o livro é utilizado de acordo com o planejamento anual, havendo uma continuidade no uso desse *artefato*, continuidade que compreendemos não como simetria entre ordenação dos conteúdos do livro e cronologia do ano letivo, mas como simetria entre planejamento de ensino para o ano escolar e presença dos itens desse planejamento no livro, quer na ordem proposta pelos autores, quer fora dela. Também com *GRF.*, compreendemos haver a utilização do livro consoante o planejado para a seriação específica, porém, parece se dar em uma recorrência menor, como apontado por ela: (89) *Eu não me baseio no livro, tá? É uma coisa ou outra [em que me baseio]. Mas quando pego, pego de tudo, gramática, texto...Às vezes tem um texto legal que cabe pra eles [para os alunos], naquele momento é aquilo que::vale a pena trabalhar, e aí eu tiro do livro. (GRF., entrevista 2015).* A utilização anunciada em (89) justifica-se pela representação docente acerca do livro didático da disciplina, o qual, segundo *GRF.*, “apresenta uma gramática textual incompatível com o domínio conceitual dos alunos” participantes de pesquisa, conforme exposto em (52) e (79), representação esta que reputamos à forma como a realidade natural e social é interpretada (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) no que se refere a dar aula de Português e pela concepção de *língua* que inferimos vigente nessa classe, estreitamente vinculadas a uma abordagem sistêmica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) que, pela lógica que a sustenta, desobriga atenção mais efetiva para estratégias do *ato de dizer* em atividades de leitura e de produção de texto.

Já *SHP.* indica lançar mão do livro na turma de sétimo ano com mais frequência, “dando continuidade” a ele, conforme anunciado em (88), o que se reitera em (90), quando em resposta a questionamento acerca dos conteúdos constantes no livro já estudados em sala de aula:

- (90) *Uso quase tudo do livro. Passei o conceito de ditongo do livro didático, mas vi que vou ter que trazer por fora mais palavras de exemplos de ditongo pros alunos, porque no livro não tem tantos, então eu vou mediando. Faço leitura do texto, compreensão, produção de texto. O texto, trago mais por fora, vou pesquisar um texto que fale sobre:::verbos, aí traz atividades bem bacanas de marcar, outros de escrever, de verdadeiro ou falso (+) eu gosto de trabalhar com questões assim e não só descritivo ou*

*interpretativo. São de outros livros didáticos e autores adequados para a fase deles, como Carlos Drummond de Andrade e outros...pego da internet também. (SHP., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Atendo-nos, em (90), a questões estritamente convergentes com o foco desta seção, e pelo que nos foi dado vivenciar em campo, inferimos um uso mais efetivo do livro didático na turma de sétimo ano, o que reputamos, em alguma medida, à oportunidade dada aos alunos desse grupo de permanecer com o livro e tê-lo como fonte de pesquisa e estudo em espaços outros que não somente àqueles restritos à *esfera escolar*, condição que seria esperada pela lógica do PNLD, mas que não tende a acontecer em todas as turmas, questão à qual retornaremos na seção 5.3 à frente, aprofundando a discussão sobre a relação estabelecida entre participantes de pesquisa e livro didático da disciplina especificamente.

Quanto à mencionada “mediação”, materializa-se na nota de campo seguinte:


- (91) *SHP. dá continuidade à discussão do conteúdo ‘sujeito e predicado’ [transcrito no quadro em aulas anteriores] levando a termo a correção das atividades iniciadas na última aula: questões 1 a 3 das páginas 86 e 87 do livro didático. Finalizada a correção, SHP. transpõe no quadro o ‘poema’ da página 87, uma vez que nem todos os alunos estão em posse de seus livros e solicita que copiem e respondam à questão número 4. (Nota n. 9, Diário de campo, sétimo ano, 2015).*

Como vimos em (1) e (12), o conteúdo ‘sujeito e predicado’ trabalhado no sétimo ano iniciou com a transposição no quadro de discurso reportado (com base em BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2011 [1929]) que não aquele do livro didático adotado na escola campo de pesquisa, considerada a necessidade de recorrência a materiais distintos caracterizados por conteúdos cuja abordagem se apresente mais objetiva, conforme sinalizado em (55) e em (90); lança-se mão do livro didático da disciplina paralelamente a outros *artefatos*: eis a “mediação”. A Figura 10, seguinte, ilustra as atividades do livro de Português levadas a termo na aula transcrita em (91):

Figura 10 – Atividades sobre ‘sujeito e predicado’

**Semântica ? ! e discurso**

Leia o anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 3.



Instituto Ethos

**UMA EMPRESA AGRIDE A NATUREZA  
ATÉ QUE A NATUREZA E A SOCIEDADE REAJAM.**

Tão importante quanto preservar o meio ambiente e corrigir os abusos cometidos contra ele é mudar mentalidades. E as suas práticas. A responsabilidade social é parte das novas atitudes de respeito à natureza. Trata-se de um ideal contemporâneo, um meio transformador que controla uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental, social e empresarial. Todos os vínculos são requalificados entre empresas, governos, pessoas. E entre todos eles e o meio ambiente. Muitas empresas já fazem parte dessa cultura que traz resultados positivos para os negócios e para a sociedade. A natureza está nos lucros, não nas perdas.

Após muito trabalho.

INSTITUTO  
**ETHOS**  
 Responsabilidade social empresarial não são  
 palavras. São ações.  
 Acesse [www.ethos.org.br](http://www.ethos.org.br)

EMPRESAS E  
RESPONSABILIDADE  
SOCIAL  
RECONSTRUINDO O  
FUTURO DO BRASIL

1. O anúncio destaca a importância de cuidar do meio ambiente. (Veja, dez. 2005. Edição especial.)

a) Quem é o locutor desse anúncio?

b) A quem o anúncio se dirige?

86

2. Observe o enunciado verbal em destaque no anúncio.

- a) A foto do anúncio reforça a mensagem verbal? Justifique sua resposta.
- b) Quantas frases o enunciado apresenta? E quantas orações?

3. No enunciado "Uma empresa agrade a natureza até que a natureza e a sociedade reajam.", a primeira oração é constituída por um sujeito, que é **uma empresa**, e um predicado, que **é agride a natureza**. Na segunda oração, qual é o sujeito e qual é o predicado?

Leia o poema a seguir, de Flora Figueiredo, e responda às questões de 4 a 6.

### Rotação

Roda mundo, roda vida, roda vento.  
Passa tudo, passa tanto, passa tempo.  
Rodopiam as cores  
na eterna reticência do momento.  
Entre uma volta e outra do destino,  
continuo apenas um menino  
a soprar meu gira-sonho como um cata-vento.

(O trem que traz a noite. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. p. 32.)



Marcelo Gualterio

4. Observe o 1º e o 2º versos do poema.

- a) Quantas orações há em cada um deles?
- b) Identifique o sujeito e o predicado de cada uma das orações do 1º verso.

5. O princípio básico da concordância verbal é a concordância do verbo com o sujeito. Na oração constituída pelo 3º e pelo 4º versos:

- a) Qual é o sujeito?
- b) Como ficaria a oração caso o sujeito estivesse no singular?

6. Observe os três últimos versos do poema.

- a) O sujeito da forma verbal **continuo** não aparece explicitamente. Apesar disso, é possível saber quem é ele pela pessoa em que o verbo está. Quem é o sujeito?
- b) Com base nesses versos, justifique o título do poema.
- c) Apesar de ter crescido, o eu lírico perdeu a inocência de criança? Justifique sua resposta.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

O trabalho empreendido nessa aula evoca dois *gêneros do discurso*: *anúncio* e *poema*. Como podemos observar na Figura 10, na questão 1, referente à identificação de autor e leitor do texto, abordam-se aspectos relacionados à *dimensão social* do *gênero* (com base



em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e à *dimensão intersubjetiva* da leitura, como vimos concebendo desdobramentos do *ato de ler* nesta tese, enquanto que nas questões seguintes o foco, em geral, são elementos da *gramática taxionômica* – a exemplo de identificação de frases, orações, sujeito e predicado –, atividades estas tomadas sob uma concepção de *leitura* como *ação* dissociada de *ato* (com base em AMORIM, 2013; PONZIO, 2010b), visto estar em xeque a relação *intersubjetiva* do leitor com os autores dos textos em prol da servilidade à forma; interpretamos haver um tangenciamento de uma abordagem efetivamente léxico-gramatical em favor do projeto de dizer, uma vez que o escopo tende a ser o enfoque em conceitos bastante específicos da *gramática taxionômica*.

Aprofundaremos a reflexão acerca das abordagens no trato com a atividade de interpretação textual na seção 5.2 a seguir. Por ora, importa o cuidado com a ‘mediação’ de que trata *SHP.*: parece haver uma pesquisa em outros materiais que, neste caso, constituem apoio, especialmente no que tange a exercícios mais objetivos, “de marcar, de verdadeiro ou falso, questões não só descritivas”, característicos da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]), o que temos interpretado, neste capítulo, como decorrente do não atendimento, por parte do livro didático da turma, às demandas de teor gramatical sentencial surgidas em sala de aula, tal qual inferimos pela Figura 10 e outras congêneres.

A Figura 10 parece-nos ilustrativa do movimento que perpassa todo o livro didático, que se caracteriza por uma abordagem apenas pontual de questões relevantes na compreensão das práticas sociais que se instauram por meio dos *gêneros do discurso*, assim como por um tratamento abreviado dos tópicos gramaticais *normativos/taxionômicos*, ainda que esse tratamento seja prevalente no todo do conteúdo. Sob outros termos: os autores parecem-nos claramente tentar ‘servir a dois senhores’: a tradição escolar do normativismo e os requisitos do PNLD de que as práticas sociais de uso da língua sejam o eixo norteador. Dessa tentativa parece derivar o desconforto docente: a professora entende que o livro não traz exercícios suficientes para o aprendizado dos itens gramaticais, os quais constituem o seu foco prioritário de atenção, como em (90), que retomamos aqui: “mas vi que vou ter que trazer por fora [do livro] mais palavras de exemplos de ditongo pros alunos, porque no livro não tem tantos”. Voltaremos a essa discussão à frente.

Em se tratando do seguimento aos conteúdos programados apresentados nos planejamentos anuais de ambas as turmas (ANEXOS D e E), afigurou-se um movimento não sequencial na tomada do livro didático. Tal configuração é representada em (18) – após a produção de

*contos* na turma de nono ano, em resposta à atividade da página 76 do livro didático (FIGURA 6), inicia-se o estudo do conteúdo ‘plural dos substantivos compostos’, localizado na página 31 e ilustrado na Figura 3 –, tanto quanto no exposto em (59), aula na turma de sétimo ano cujas atividades iniciam pelas páginas 86 e 87 do livro didático (FIGURA 10), com exercícios voltados aos gêneros *anúncio* e *poema*, e findam na página 74 (FIGURA 25, na seção 5.4), com a leitura de outro *poema*; interpretamos, pois, um movimento oscilante no uso do livro didático da disciplina nas duas classes escolares.

É importante o registro de que não entendemos ‘esperado’ ou ‘necessário’ um agir docente que ‘siga’ o livro didático *pari passu*; o que nos parece é que o *artefato* organiza-se necessariamente a partir de uma lógica internamente implicacional. Acerca da não sequencialidade na utilização do *artefato*, registram os alunos: (92) *A gente usa bastante [o livro didático] em atividades de interpretação de texto e:::gramática. (...) A gente vai e volta no livro. (GZI., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa)*; (93) ((Folheando as páginas do livro)) *Algumas páginas a gente pula. (ILU., nono ano, entrevista 2015)*; (94) *A professora passa a gramática, aí:::quando tem que trabalhar mais interpretação, a gente usa ele. Varia bastante as páginas. Conteúdo GRF. [a professora] traz, não usa o livro, até porque a gente não leva o livro pra casa, então tem que ter tudo no caderno. (SIT., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa)*, o que se reitera na enunciação de *GRF.*, quando questionada acerca das propostas de produção textual contidas no livro didático do nono ano:

- (95) *Eu mudei tudo, tá? Porque, na verdade, era pra fazer isso aqui ((apontando para páginas 20 e 21 do livro<sup>92</sup>)), e eu trabalhei só até aqui e eu fiz isso aqui óh ((risos)), eu fiz uma montagem<sup>93</sup> ((demonstrando a não sequencialidade no uso)). **Porque não dá pra dar uma continuidade. Tu tens que trabalhar, tu tens que planejar conforme a tua turma. (GRF., roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa).***

Ainda sobre o manuseio não sequencial, informam os alunos: (96) *Quando pula páginas, a gente fica meio perdido. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015)*; (97) *Não entendo o porquê desse vai e volta. (GZI., nono ano, roda de conversa 2015)*. Interpretamos essa dinâmica no uso do




<sup>92</sup> Seguem, respectivamente, nas Figuras 22 e 23, na seção 5.3.

<sup>93</sup> Descreveremos analiticamente o trabalho mencionado por *GRF.* na seção 5.4 adiante.

*artefato*, ainda em processo de compreensão pelos alunos, como uma linearização não do conteúdo do livro na ordem em que se apresenta, mas do conteúdo do livro tomado em conformidade com o programa inscrito nos planejamentos anuais, tal qual se nos afigurou por intermédio de pesquisa documental materializada nos Quadros sinóticos 5 e 6 referentes aos conteúdos trabalhados nas aulas até o momento de nossa interação com os alunos via roda de conversa final, linearização esta, reiteramos, distinta daquela constante no *artefato*, por motivos que já discutimos em subseções anteriores e que dizem respeito a uma aparente complexidade da abordagem apresentada pelo livro didático.

Com relação à linearização dos conteúdos tal qual se coloca nos livros de ambas as classes escolares, observamos uma estruturação comum: os livros são divididos em quatro unidades, cada uma delas referente a um tema específico e composta por três capítulos, conforme ilustrado em parte na figura que segue:

Figura 11 – Sumário do livro didático utilizado na turma 905

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE I — Valores</b>	
<b>CAPÍTULO 1 — O preço de estar na moda</b>	
	<b>Moda tem de parar de sacrificar modelos. Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman</b> ... 12
	<b>Plástica na adolescência. Fabiana Gonçalves</b> ... 13
 <small>Claro Galvão</small>	Estudo dos textos ... 14
	Compreensão e interpretação ... 14
	A linguagem dos textos ... 16
	Trocando ideias ... 16
 <small>Filipe Rocha</small>	Produção de texto ... 17
	A reportagem ... 17
	Para escrever com expressividade ... 21
	O discurso citado nos textos jornalísticos ... 21
	A língua em foco ... 23
	As orações subordinadas substantivas ... 23
	Classificação das orações substantivas ... 25
	Orações substantivas reduzidas ... 27
	As orações substantivas na construção do texto ... 28
	Semântica e discurso ... 29
	De olho na escrita ... 30
	Plural dos substantivos compostos ... 30
	Divirta-se ... 33
<b>CAPÍTULO 2 — Os valores do outro</b>	
	<b>O casal Arnolfini. Jan van Eyck</b> ... 34
 <small>Filipe Rocha</small>	Produção de texto ... 36
	A língua em foco ... 37
	O pronome relativo ... 37
	Como analisar sintaticamente o pronome relativo ... 40
	O pronome relativo <i>cujo</i> ... 42
	O pronome relativo <i>onde</i> ... 42
	O pronome relativo na construção do texto ... 44
	Semântica e discurso ... 45
	De olho na escrita ... 46
	Plural dos adjetivos compostos ... 46
	Divirta-se ... 47

<b>CAPÍTULO 3 — A dança das gerações</b>	
<b>Pais, Luis Fernando Veríssimo</b>	48
Estudo do texto	49
Compreensão e interpretação	49
A linguagem do texto	50
Leitura expressiva do texto	51
Cruzando linguagens	51
Trocando ideias	51
Produção de texto	52
O editorial	52
A língua em foco	56
As orações subordinadas adjetivas	56
Classificação das orações adjetivas	57
Orações adjetivas reduzidas	59
As orações adjetivas na construção do texto	61
Semântica e discurso	62
Divirta-se	63
<b>Intervalo</b>	
Projeto: O sonho acabou?	64
<b>UNIDADE 2 — Amor</b>	
<b>CAPÍTULO 1 — A conquista do amor impossível</b>	
<b>Felicidade clandestina, Clarice Lispector</b>	70
Estudo do texto	72
Compreensão e interpretação	72
A linguagem do texto	73
Trocando ideias	74
Produção de texto	74
O conto (I)	74
Para escrever com expressividade	77
O discurso citado: o discurso indireto livre	77
A língua em foco	79
As orações subordinadas adverbiais	79
Classificação das orações adverbiais	81
Orações adverbiais reduzidas	84
As orações adverbiais na construção do texto	85
Semântica e discurso	87
Divirta-se	89
<b>CAPÍTULO 2 — O selo do amor</b>	
<b>Painel de esculturas e pinturas</b>	90
Produção de texto	92

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Como podemos observar no sumário ilustrado na Figura 11, em geral cada capítulo inicia com a apresentação de um texto em um *gênero do discurso* específico que será trabalhado ao longo de toda uma unidade – há um ou dois *gêneros do discurso* por unidade –, seguido pela atividade

de interpretação textual, pela proposta de produção de texto e finalizado com a discussão acerca de um tópico gramatical determinado, o que entendemos ser ou (i) uma tentativa, a nosso ver bastante questionável, de aproximação à atividade de *análise linguística*, tal qual concebida pelo *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997); ou, o que nos parece mais provável e que reiteramos aqui, (ii) a manutenção de uma abordagem cara à tradição escolar, fazendo-o sob uma roupagem atenta ao atendimento de critérios do PNLD, os quais discutimos em capítulo anterior nesta tese. Mesmo sem uma análise de todo o conteúdo do livro anunciado no sumário – o que levamos a termo, mas cujo relato elidimos porque fugiria ao objeto deste estudo –, um indicativo do próprio sumário sinaliza para possíveis propósitos do projeto do material: é flagrante a destinação de maior espaço de discussão para as questões normativistas e taxionômicas, o que emerge na observação do número de páginas que ocupam cada parte das unidades.

Em se tratando dessas escolhas dos autores, o enfoque dado aos *gêneros do discurso* não os coloca como centrais na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, prestando-se, a nosso juízo, como porta de entrada sobretudo para os conhecimentos gramaticais taxionômicos, que emergem em atividades de identificação e classificação de elementos linguísticos, conforme Figuras 8, 9 e 10, em tangenciamento ao estudo de recursos lexicais e gramaticais agenciados no projeto de dizer a fim de se estabelecer uma relação interlocutiva efetiva via leitura ou produção textual. Desse modo, não nos parece tratar-se de prática de *análise linguística*, como a concebe Geraldi (1997, p. 217):

A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção [ou identificação] gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.

Nas propostas do livro nas quais os autores buscam articular *gêneros do discurso* e conhecimentos *gramaticais normativos* ou *taxionômicos* – como nas questões de 2 a 6 na Figura 10 já registrada –,

entendemos materializar-se o que foi objeto de intensa crítica, na década de 1980, dentre outros autores por parte de Lajolo (1993 [1982]), ressignificada em (2009) por essa mesma estudiosa, quanto a usar a textualização como pretexto para outros propósitos. Escreve a autora<sup>94</sup>: “[...] sua presença [do texto] na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes” (LAJOLO, 1993 [1982], p. 52). Nessa interpretação, retomamos olhar de Pereira (2015), também em nosso Grupo de Pesquisa e analisando o mesmo livro.

Resgatando pontualmente a Figura 10, ela nos parece exemplar dessas posturas, ali amplamente ‘confessadas’: o autor apresenta o texto no *gênero* – necessariamente fora do suporte pela lógica do *artefato* –, ocupa-se de uma única e breve questão para tratar da dimensão interlocutiva do texto nesse *gênero* e, em seguida, assume o foco efetivo da discussão: enfoque estrutural de categorias sintáticas. Sobre essa dimensão interlocutiva escreve aquela autora em citação amplamente conhecida: “O texto não é pretexto para nada. Um texto existe apenas na medida em que constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê [...]” (LAJOLO, 1993 [1982], p. 52). Afastando-nos da discussão do que seja *pretexto* em si mesmo – como o toma Geraldi (2006 [1984]) por exemplo –, queremos argumentar que o recurso de que se valem os autores ao longo do livro em questão, do que a Figura 10 é apenas um exemplo, tem ‘heranças antigas’ justamente porque se filia à tradição escolar, mas o faz com roupagem nova: agora não é mais o *texto* que é porta de entrada para o que efetivamente está em questão – os conhecimentos *gramaticais normativos/taxionômicos* –; agora, os *gêneros do discurso* o são; também aqui nos alinhamos a Pereira (2015), cujo enfoque nessa questão atendeu a outro objeto de estudo, mas cuja interpretação assumimos neste parágrafo.

No que diz respeito à atividade de interpretação textual – foco de interesse nesta tese –, e de acordo com o que já foi sinalizado em subseções anteriores, em geral, no início de cada capítulo, apresenta-se um texto cuja abordagem se dá, prevalentemente, à luz de perspectivas cognitivistas, por meio de questões de identificação do assunto do texto, localização de informação e/ou posicionamento pessoal, alusivas ao que temos denominado de *dimensão intrassubjetiva* da leitura, relacionada

---

<sup>94</sup> Estamos cientes de desdobramentos desta crítica relacionados a concepção de *texto como pretexto*, como constam em Geraldi (2006 [1984]). Esses desdobramentos, no entanto, fogem ao foco da presente discussão; a menção a essa obra decorre de nosso propósito de marcação da historicidade de posturas como a que vemos no livro didático em questão.

aos aspectos cognitivos do *ato de ler*, conforme exemplificado na Figura 12:

Figura 12 – Atividade de leitura e interpretação textual no livro didático

**CAPÍTULO 1**

## O nascimento de um herói

*Quem nunca quis ser herói ou heroína, lutar contra o mal e destacar-se por feitos de coragem e ousadia? Esse desejo humano não é recente. Desde a época do bronze, há quase 3 mil anos, na Grécia, ela já estava presente em histórias fantásticas de destemidos heróis, como Perseu, Hércules, Aquiles, Ícaro e outros, para quem os limites existiam apenas para ser quebrados.*

### O dia em que vi Pégaso nascer

Meu nome é Atena.  
Sou a deusa da sabedoria.  
[...]


Foi por admirar a força da juventude e a pureza de espírito que revolvi ajudar Perseu, o mais nobre de todos os jovens guerreiros da antiga Grécia. Tudo começou inesperadamente, no meio de uma festa.

Eu costumava observar Perseu do alto do Olimpo e acompanhar seu treinamento de guerreiro. Ele era jovem, veloz, esperto, mas gostava de tentar fazer coisas além de suas forças.

Convidado para jantar na casa do rei, Perseu decidiu que precisava impressioná-lo. E declarou, diante de todos os convidados, que arriscaria a vida para matar Medusa, minha monstruosa inimiga, a criatura gigantesca que destruíra todos os que se atrevessem a entrar em seu esconderijo nas cavernas.

Medusa era o nome de uma das três cabeças das górgonas que habitavam o corpo de um enorme dragão. Suas patas mortais eram de bronze, e as pequenas asas, de ouro. Seu olhar era tão poderoso que transformava homens em estátuas de pedra. Para vencê-la seria necessária muita força, agilidade e toda a proteção do mundo.

Quando me contaram que Perseu havia se oferecido para enfrentar a fera, admirei sua coragem e resolvi ajudá-lo. Assim que a luta entre ambos foi marcada, tive uma ideia: chamei à minha presença Hermes, meu irmão, o mensageiro dos deuses, e juntos nos revelamos a Perseu. Nós lhe dissemos que precisávamos estar a seu lado durante a luta e que, caso desejasse a vitória, deveria obedecer às nossas ordens.



12



Primeiro lhe pedimos que procurasse as ninfas, as jovens mágicas dos lagos e rios, pois elas o amavam e fabricariam uma arma especial para ele. Perseu obedeceu, e das lindas ninfas ganhou sandálias aladas, uma sacola mágica e um capacete que lhe conferiu o poder da invisibilidade.

Hermes, achando que Perseu necessitava de mais uma arma, ofereceu-lhe uma lança, leve e cortante como a minha. Quanto a mim, resolvi acompanhá-lo pessoalmente e lutar a seu lado caso fosse preciso.

No dia seguinte, desci até a gruta do monstro e me escondi num canto. O lugar era repugnante. A fera exalava um cheiro horrível, o ar estava úmido e pesado, por todos os lados eu via estátuas de pedras, na verdade os corpos dos guerreiros assassinados por Medusa e suas irmãs.

A entrada de Perseu foi inesquecível. Ele rasgou os céus como uma águia. Rapidamente aplicou um golpe certo no monstro e cortou uma de suas cabeças. Sangue verde espalhou-se por toda a caverna, e as duas cabeças restantes começaram a urrar. Ainda voando, Perseu afastou-se e, em seguida, apontou sua lança contra a segunda cabeça. Ela também caiu por terra. Só que, quando isso aconteceu, uma das patas do monstro o atingiu e Perseu perdeu o equilíbrio. Seu capacete despencou no chão e ele imediatamente se tornou visível.

— Ah! Jovem atrevido! — gritou a Medusa com sua voz grossa e tenebrosa. No ar, Perseu voava em círculos, mantendo-se de costas para o monstro. Ele sabia que, caso a fitasse nos olhos, se transformaria numa estátua. — Agora você não me escapa!

Percebi que precisava entrar em cena. Lembrei-me de que tinha um escudo comigo. Gritei:

— Perseu! Apanhe o escudo, proteja-se!

Recuperando as forças, Perseu agarrou meu escudo no ar. Ele havia sido forjado pelas ninfas. Sua superfície brilhava com a limpidez das águas e refletia imagens como um espelho. Empunhando-o, Perseu desafiou a fera:

— Olhe para mim, criatura medonha!

Quando ela percebeu o truque, era tarde demais. Perseu levantou o escudo na altura da cabeça do monstro. Assim que Medusa olhou para a própria imagem refletida em sua superfície polida, sentiu o corpo todo enrijecer-se e transformar-se numa gigantesca estátua acinzentada.

Perseu desceu ao solo e eu o amparei. Ele se recostou contra a parede e, ao seu lado, presenciei uma das mais belas cenas de minha longa vida de deusa. Do sangue verde e viscoso das horríveis górgonas saiu uma luz dourada e brilhante que aos poucos foi tomando forma. Lentamente foram surgindo os contornos de um maravilhoso cavalo alado.

O magnífico animal aproximou-se de nós e abaixou a cabeça, balançando a crina ondulante e prateada como se nos cumprimentasse. O nome Pégaso estampou-se em minha mente e eu o acariciei. Em seguida, Perseu montou no dorso do animal para que este o levasse até seu rei. Perseu prometera entregar-lhe a cabeça cortada de Medusa.

E que espanto meu jovem amigo causaria ao mostrar aos gregos seu luminoso animal e seu novo escudo, com a face tenebrosa de Medusa eternamente marcada em sua superfície mágica.



Perseus rescuez Andromeda Dorciola

**enrijecer:** tornar rijo, endurecido.

**exalar:** expirar, soprar, emanar.

**forjado:** aquecido e trabalhado no fogo ou fornalha por um ferreiro.

**górgona:** cada uma das três personagens mitológicas, Esteno, Euriale e Medusa, mulheres que tinham serpentes nos cabelos e que transformavam em pedra aqueles que as encaravam.

**Olimpo:** morada dos deuses da mitologia greco-latina.

**polido:** que foi alisado; brilhante, espelhado.

**repugnante:** repulsivo, nojento.

**viscoso:** pegajoso.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- A história começa com a narradora se apresentando.
  - Quem é ela?
  - Sobre quem a narradora começa a falar? Sobre um homem ou sobre um deus?
  - O lugar onde a narradora vivia era o Olimpo. O que esse lugar tinha de extraordinário?
- Atena descreve Perseu como jovem, veloz e esperto, e, além disso, dotado de uma característica própria dos heróis.
  - Qual era essa característica?
  - Para impressionar o rei, que prova de sua coragem o jovem decide dar?
- A deusa dispõe-se a ajudar Perseu por admiração e por um motivo pessoal.
  - O que ela admirava no jovem?
  - Que motivo pessoal levou a deusa a auxiliar Perseu?
- Medusa era uma das górgonas.
  - Quais eram as características físicas de Medusa?
  - Além da força física, que outro poder Medusa empregava contra os homens?
- Atena afirma que, para vencer o monstro, seria necessária muita força, agilidade e toda a proteção do mundo. No combate de Perseu contra Medusa, em que situações esses elementos aparecem?
- Para vencer, Perseu usa poderes sobre-humanos.
  - Quais são esses poderes?
  - Como Perseu conseguiu esses poderes?
  - Dos presentes que Perseu ganhou das ninfas, um não aparece mais na narrativa. Qual é ele? De acordo com o que é possível supor, qual seria a utilidade dele na aventura?
  - Além de entregar ao rei a cabeça de Medusa, que outra comprovação da derrota do monstro Perseu pôde apresentar aos gregos?
- Perseu, em sua aventura, enfrenta monstros, lugares horríveis e situações que causam em todos repulsa e medo. No entanto, após a derrota do inimigo, algo belo e bom se origina dele.
  - Qual foi a recompensa do herói, originada do próprio inimigo?
  - O título do texto já anunciava o final da narrativa. Como se deu o nascimento de Pégaso?



Medusa (1598), de Michelangelo Caravaggio.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

A quase totalidade das questões de interpretação são concernentes à atividade de localização de informação explícita no texto. Entendemos que a localização ou recuperação de informações em um texto é uma das condições centrais do *ato de ler*, uma vez que, sem ela, outras atividades

cognitivas envolvidas na leitura não seriam desencadeadas no processo de compartilhamento de sentidos. Segundo Koch (2005) – o que nos remete a estudos de Talmy Givón –, a informação semântica distribui-se entre o *dado* e o *novo*: o que é dado estabelece aporte para a informação nova. Nesse sentido, um leitor atento deve ser capaz de localizar informações a fim de desencadear outras atividades cognitivas que, paralelamente, operam no processamento do texto e na compreensão leitora. Trata-se de uma atividade de buscar dados explícitos que compõem, mas não integralizam, a compreensão textual em si. Sendo a leitura, tal qual concebida nesta tese, constituída por uma dimensão *intrassubjetiva* e outra *intersubjetiva*, e, neste caso, estando esta última em xeque, entendemos colocar nesses espaços escolares processos de formação para o *ato de ler* ainda a requerer resignificação, em uma busca de resgatar o que Lajolo (1993 [1982]) já prenunciava – no campo da literatura – há mais de duas décadas: a leitura como *encontro*, para nós *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a), o que será aprofundado na seção seguinte.

No interior das seções do livro declaradamente referentes ao estudo de elementos gramaticais, essa opção dos autores também se coloca de modo explícito: os textos destinados à leitura – em geral *poemas*, *tiras*, *cartuns* – são tomados sob o viés estruturalista, cujo fito é identificação e classificação de itens da *gramática taxionômica*, conforme ilustrado nas Figuras 8 e 9 e estampado na Figura 13 que segue<sup>95</sup>:

---

<sup>95</sup> Daga (2016) ocupa-se longamente da análise desta tira neste mesmo livro, com alunos de nono ano de Ensino Fundamental.

Figura 13 – Exercícios sobre ‘estrutura e formação de palavras’ no livro didático

**EXERCÍCIOS**

Leia a tira:

1. Indique o radical destas palavras da tira:

- olha
- decodificador
- jeito
- secretas

144

2. Forme uma família de palavras a partir dos radicais das palavras:

- entender
- jeito

3. Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal **podemos**, empregada na tira.

4. Indique o que as desinências destacadas nos nomes e nos verbos a seguir informam. Veja o exemplo:

menin **o**: gênero (masculino)  
troca **ria**: tempo e modo (futuro do pretérito do indicativo)

- secret **a s**
- meu **s**
- consegui **sse mos**
- entend **a m**

5. Indique o item em que o elemento mórfico destacado está incorretamente analisado:

- des** entender — prefixo
- jeitos **a** — desinência nominal de gênero
- troca **s** — desinência nominal de número
- olha **m** — vogal temática

7 Acesse o infográfico *Estrutura das palavras*, a fim de expandir seu conhecimento sobre o assunto a partir de diferentes atividades.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Pelo exposto, inferimos uma abordagem do *gênero tira* com o fito, não de formação de leitores de *tiras*, mas de identificação de elementos mórficos em abordagem estruturalista. O estudo gramatical apresentado no *artefato*, assim, dá-se com base em atividades de leitura de pequenos textos sob o apontado viés, distintamente da natureza das ações empreendidas em sala com foco no estudo gramatical sentencial, em atenção às *práticas sociais de referência* da *esfera escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), objeto de análise na primeira subseção do presente capítulo. Reputamos a tal distinção de enfoque a consulta de *SHP*. a outros livros didáticos e a não sequencialidade no uso do *artefato* em questão adotado na instituição de ensino campo de pesquisa.

Assim, linearizar o livro implicaria lidar com a forma com que os autores propõem o trabalho com aqueles conhecimentos *gramaticais normativos/taxionômicos* previstos no planejamento de ensino da escola, conforme Quadros 5 e 6. E tais autores aparentemente o fazem fora do âmbito da sentença isolada, o que complexifica a abordagem para nós professores, mas, em nossa compreensão, não traz consigo efetiva mudança de enfoque, uma vez que as relações entre aqueles segmentos

morfológicos tematizados – Figura 13, por exemplo – e os projetos de dizer nos textos nos *gêneros* – no caso da Figura 13, a *tira* – não nos parecem efetivamente articulados. Exemplo do que entendemos como potencial articulação nesse caso, sendo foco a morfologia interna das palavras, seriam as relações entre ‘código’, ‘codificar’, ‘decodificador’ na constituição da crítica intergeracional (DAGA, 2016) em tom de humor que conforma *tira* e, nessa conformação, atende aos propósitos interacionais para os quais a *tira* se coloca como *gênero* na *esfera jornalística*. Sobre essas relações, escreve Bakhtin (2010 [1952/53], p. 286, grifo do autor) e, ainda que o faça no âmbito da *oração*, entendemos extensível ao âmbito dos segmentos morfológicos constitutivos das palavras que compõem a *oração*:

Quando escolhemos um determinado tipo de oração [...] não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro*, que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo de nosso discurso.

Essa articulação possivelmente não se dê porque não seria o foco efetivo da proposta, na qual a *tira* parece figurar nos limites de demandas atuais sobre a educação em linguagem: ‘tem de ser pelos *gêneros do discurso*’. Se assim o for, os *gêneros* estão ali; logo, aparentemente satisfazem-se tais demandas, e a obra pode integrar o PNLD. O que não parece estar ali são *gêneros do discurso* como a razão de ser da abordagem, mas como, reiteramos, roupagem para o que a *esfera escolar* parece nunca ter abandonado efetivamente, a herança taxionômica e a herança normativista.

Por fim, no tocante à seção relativa à atividade de produção textual inscrita no *artefato*, compreendemos haver propostas relacionadas aos *gêneros do discurso* que constituem objeto de aprendizagem em cada unidade temática, apresentadas detalhada e didaticamente, em um passo-a-passo tal qual exemplificado na Figura 14:

Figura 14 – Proposta de produção de texto no livro do sétimo ano

### Produção de texto

Há, a seguir, duas propostas para a produção de texto. Se possível, realize as duas. Caso contrário, escolha uma delas e desenvolva-a, seguindo as orientações dadas.

1. No episódio que segue, Dom Quixote, ao lado de seu escudeiro Sancho, vive mais uma de suas aventuras. Leia-o.

Ao longo daquele dia, Dom Quixote viajou inclinado sobre a cabeça do seu cavalo, porque os ossos lhe doíam tanto que não podia endireitar-se. Ao entardecer, apareceu na beira da estrada uma venda, que era o lugar onde se hospedavam os viajantes, e então Sancho disse:

— Alegre-se, senhor, que ali adiante vejo uma venda.

Dom Quixote levantou a cabeça, olhou ao longe e respondeu:

— Essa não é uma venda, mas um castelo.

43



— Estou lhe dizendo, senhor, é uma venda.

— É um castelo!

— É uma venda!

— Um castelo!

Passaram nisso um tempão, sem que nem Dom Quixote nem Sancho dessem o braço a torcer. Quando chegaram à venda, estava abarrotada, mas assim mesmo o vendeiro arrumou um par de camas num palheiro para que pudessem passar a noite. Antes de deitar, Sancho bebeu uma garrafa de vinho, e adormeceu que nem uma pedra.

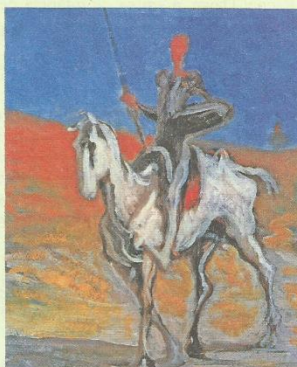
Em compensação, Dom Quixote continuou acordado durante muito tempo, porque havia começado a pensar que naquele castelo vivia uma linda princesa.

“Com certeza apaixonou-se por mim ao me ver chegar”, dizia para si mesmo, “e essa noite virá confessar-me o seu amor. Mas não posso lhe corresponder, porque o meu coração pertence a Dulcineia.”

De tanto pensar, passou mais de três horas de olhos abertos que nem coruja.

De repente, ao bater a meia-noite, ouviram-se passos além da porta do palheiro, e Dom Quixote murmurou:

“Ai, meu Deus! Chegou a princesa!”

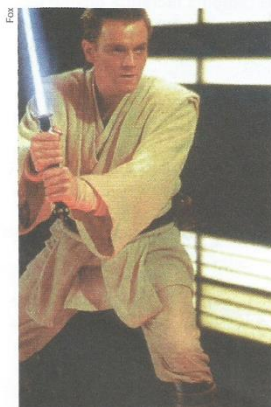


*Dom Quixote, de Honoré Daumier.*

Reprodução/Novo Prácticos, Alemanha

(Miguel de Cervantes. *Era uma vez D. Quixote*, cit., p. 41-2.)

Dê continuidade a essa história, procurando ser coerente com as características de cada personagem. Se preferir, crie outras personagens, diálogos e lugares. Tente dar um desfecho engraçado para a sua história.



*Cena de Guerra nas estrelas.*

2. Crie um herói. Se quiser, pode se inspirar num herói que você conheça: por exemplo, um herói clássico, como Aquiles ou Alexandre, ou um herói das novelas de cavalaria medieval, como Lancelote; ou então um herói mais recente, de filmes como *Guerra nas estrelas*, *Senhor dos anéis*, *Matrix* ou outros.

Imagine como é o mundo em que esse herói vive: os habitantes, a cidade, os problemas, os vilões, etc. Crie uma aventura para esse herói viver, imaginando antes: qual é o objetivo dele, quais são os obstáculos, quem é o vilão, o que ele tem de fazer para vencer o vilão, que recompensas ele ganha, etc. Conte essa história e, se possível, invente um final surpreendente para ela.

Quando concluir os textos, troque-os com um colega, para que um leia o texto do outro e faça sugestões. Modifique o que for necessário, passe os textos a limpo e guarde-os para publicar no livro sobre heróis de todos os tempos que você e seus colegas produzirão no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

Nessa proposta, entendemos também haver a manutenção da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) para a produção



textual no sentido de indicar continuidade a um texto já iniciado, o que remete a posturas cognitivistas da década de 1980, cujo enfoque tendia a estar nos limites do conteúdo temático do texto, em tangenciamento a questões alusivas ao estabelecimento de relações interlocutivas por meio de *gêneros do discurso* em *esferas da atividade humana* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Não abriremos discussões sobre *produção textual* nesta tese, porque estudo correlato a este e já mencionado – Tomazoni (2016) – ocupa-se especificamente dessa questão no tratamento do *ato de escrever*. De todo modo, trataremos das vivências com textos em ambas as turmas na seção 5.2 seguinte.

No que diz respeito aos planejamentos anuais das duas classes escolares em que imergimos (constantes nos ANEXOS D e E), vale uma reflexão acerca dos conteúdos programáticos que os constituem, os quais orientam o debruçar-se sobre o livro didático da disciplina, conforme vimos interpretando. A fim de facilitar a visualização, elencamos, no Quadro sinóptico 7, os objetos culturais foco do *ato de dizer* planejados para o ano letivo de 2015 na turma de sétimo ano, quadro no qual podemos ver uma lógica uniformizante – e não integradora: recursos lexicais e gramaticais em favor de projetos de dizer (BAKHTIN, 2010 [1979]) – entre o que é do âmbito dos *gêneros* e o que é do âmbito do *sistema linguístico*, os quais figuram lado a lado, em uma perspectiva reificadora, para a qual aponta Geraldi (2010a). Segue o quadro:

Quadro 7 – Conteúdos programáticos para o sétimo ano em 2015

PERÍODO LETIVO	CONTEÚDOS PROGRAMADOS PARA O SÉTIMO ANO
Primeiro trimestre	Variedades do uso da língua Estrutura dos verbos: formas nominais Verbos regulares e irregulares Advérbios Gêneros: <i>conto</i> mitológico e de causa Pontuação Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas
Segundo trimestre	Preposição Denotação e conotação Frase e oração Sujeito e predicado Gêneros: <i>poema</i> , <i>debate</i> Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita do g/j Produção textual Interpretação textual
Terceiro trimestre	Acentuação (ditongo aberto e hiato) Sinônimos e antônimos Gêneros: <i>notícia</i> , <i>entrevista</i> Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita, principalmente os parônimos Produção textual Interpretação textual

Fonte: Elaboração nossa.

Como podemos observar no Quadro 7, os objetos culturais integrantes do planejamento são, quase em sua totalidade, referentes a tópicos da *gramática taxionômica* e/ou *normativa*, com menção a alguns *gêneros do discurso* distribuídos nos três trimestres do ano letivo, como já sinalizado por nós nesta seção analítica, analogamente ao que se dá no planejamento respectivo ao nono ano escolar, como segue no Quadro sinóptico 8:

Quadro 8 – Conteúdos programáticos para o nono ano em 2015

PERÍODO LETIVO	CONTEÚDOS PROGRAMADOS PARA O NONO ANO
Primeiro trimestre	Revisão: período simples (análise sintática) Revisão: período composto por coordenação e subordinação Orações subordinadas substantivas Gêneros: <i>notícias, reportagens, crônicas e editoriais</i> Interpretação de produção de textos Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas
Segundo trimestre	Denotação e conotação Recursos de linguagem: metáfora, metonímia, ironia e hipérbole Estrutura e formação de palavras Plural dos substantivos compostos Gênero: <i>poema, paródia, conto</i> Pronome relativo Orações subordinadas adjetivas Orações subordinadas adverbiais Pontuação Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas
Terceiro trimestre	Concordância do verbo <i>ser</i> Concordância verbal e nominal Acentuação gráfica e reforma ortográfica Crase Regência verbal e nominal Leitura de paradidáticos (clássicos adaptados), priorizando os brasileiros Gêneros: <i>artigo de opinião</i> (texto dissertativo-argumentativo)

Fonte: Elaboração nossa.

Entendemos fundamental a marcação dessa posposição *gêneros e gramática normativa/taxonômica* como tópicos que nos levam a uma interpretação tanto inquietadora como ambivalente: (i) essa posposição, reiteramos, sugere uma uniformidade de pertencimento – no Quadro 8, assim como no anterior, *período simples* e *período composto*, *notícia* e

*leitura*, por exemplo, figuram como itens individuais de uma listagem, o que sugere que todos têm o mesmo *status* reificador; (ii) a outra face – daí a ambivalência – não é do âmbito da uniformidade de pertencimento, mas da dissociação: *períodos*, *notícias*, *leitura* são dissociados uns dos outros, não têm relações implicacionais, a exemplo da fundamental compreensão de que ‘usamos o sistema linguístico [períodos, por exemplo] para interagir com o outro [por meio da leitura, por exemplo], o que só pode acontecer no âmbito dos *gêneros do discurso*’. O modo como o programa de ensino se organiza, tal qual registrado nesses quadros, contribui substancialmente para que um livro como esse seja escolhido – possivelmente a coleção mais requerida em nível nacional pelas escolas – e para que o agir docente aqui tematizado tenha os contornos que vimos problematizando. Como nós, professores, poderíamos atuar de outro modo consideradas essas bases?

Relevante assinalar que, por intermédio de pesquisa documental, inferimos tênues modificações no que diz respeito ao conteúdo programático dos planejamentos das duas turmas específicas ao longo de aproximadamente dez anos, período que nos foi dado pesquisar no Laboratório de Língua Portuguesa da instituição de ensino campo de pesquisa. Neste espaço institucional, interpelamos a coordenadora, TPA., acerca da seleção de conteúdos a serem trabalhados durante o ano no momento de planejamento docente em conjunto, ao que TPA. registra: (98) *Sempre a partir do último [planejamento] anterior. Não mudam muito do anterior. Usam também conteúdos do livro. (TPA., entrevista 2015).*

Conforme podemos observar nos planejamentos das duas classes escolares referentemente ao período letivo de 2006 (ANEXOS F e G), no decorrer dos anos parece ter havido uma retextualização de documentos anteriores com vistas à manutenção da quase totalidade dos pontos gramaticais, o que reitera nossa inferência acerca da dissociação *cronotópica* entre objetos culturais tematizados no ensino – e ações escolares empreendidas a fim de levá-lo a termo – e historicidade de vivências com a linguagem que caracterizam os alunos participantes de pesquisa, o que nos remete ao questionamento lançado em subseção anterior referentemente a permanência ou ressurgimento de um ensino de Língua Portuguesa com enfoque *gramatical taxionômico* e *normativo*: parece haver, neste caso, um prosseguimento de tal enfoque, possivelmente nunca denegado ao longo dos trinta anos em que a literatura da área e os documentos oficiais vêm propondo essa denegação. Assim como mencionamos anteriormente, o ‘novo’ olhar para a educação linguística a partir da década de 1980, do que é exemplo a proposta de

*ensino operacional e reflexivo* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), aparenta ainda oferecer complexidade a muitos profissionais da área, o que estendemos às sutis mudanças nos conteúdos programáticos ao longo dos anos no caso em estudo aqui.

Esta nos parece ser uma questão muito importante: um processo de educação em linguagem que tome os conhecimentos lexicais e gramaticais como recursos agenciados em favor dos diferentes projetos de dizer dos sujeitos em interação social traz consigo um requisito especialmente complexo, a saber, o amplo domínio docente de questões relacionadas ao campo da linguagem sob diferentes perspectivas e o preparo profissional para lidar com esse domínio no processo de *elaboração didática* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). E não nos parece que seja isso que (i) o livro didático em questão consolide ao longo das unidades em que se estrutura, nem tampouco o que (ii) o planejamento de ensino escolar suscite do modo como se coloca. Logo, se o principal *artefato* didático e o planejamento que orienta a ação indiciam substancialmente para uma filiação à tradição escolar, nós, professores, seguramente não teremos elementos para colocar em xeque essa tradição e assinar (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) o *ato* de ensinar de outro modo.

Quanto ao enfoque de tais planejamentos, pois, compreendemo-lo, prevalentemente, sobre aspectos *gramaticais normativos* e *taxionômicos*, na assunção de alguns *gêneros do discurso*, tomados, aqui, como objetos de ensino, tal qual advertido em Geraldi (2010a). Durante os três trimestres letivos, tende a haver um debruçar-se sobre discussões metalinguísticas que têm correspondido ao ponto de vista da descrição da Língua Portuguesa e da normatização com base numa concepção de *língua* muito específica, em atenção à existência de uma estrutura nivelada, com uma certa quantidade de unidades a serem definidas e assimiladas sob o ponto de vista conceitual estruturalista ou filiado à tradição escolar prescritivista, portanto dissociadas do uso efetivo da língua e inócuas quando tomadas como objetos culturais tematizados no ensino escolar (com base em SC, 1998).

Em conformidade com o que vimos discutindo acerca de um ensino de base *histórico-cultural* que sustenta a historicidade da rede estadual de ensino de Santa Catarina, inferimos existir, na instituição formal de educação em questão, um espaço recorrente para estudo de conteúdos gramaticais em um tangenciamento à *apropriação*, por parte dos estudantes, de novas formas de compreensão do mundo, de novas possibilidades de colocar-se nele, imprescindíveis para uma formação omnilateral do sujeito, como prevê Duarte (2013 [1993]) na ancoragem

vigotskiana lastro da mencionada rede; neste caso, por meio de vivências com a leitura e com a escritura.

Aliados a itens gramaticais e a textos em *gêneros do discurso*, compõem os planejamentos elementos aos quais conferimos natureza outra que não ontológica, como “variedades do uso da língua” e “leitura de livros paradidáticos”, sob uma lógica tal que parece não constituir foco de saliência para os profissionais da área, conforme inferimos em resposta anunciada por GRF., quando questionada acerca do planejamento anual:

- (99) *Hoje eu não mudaria nada no planejamento, mas pro ano que vem vou mudar a gramática...como que eu vou trabalhar 'pronome relativo' no segundo trimestre, se no primeiro eu trabalho 'oração subordinada substantiva' e eu preciso desse pronome relativo? Olha a incoerência! Mudaria a ordem de apresentação da gramática, porque não tem coerência! Como que eu vou trabalhar 'concordância do verbo ser' no último trimestre, se eu preciso do verbo 'ser' na oração subordinada substantiva? Mas, em geral, tá bom! (GRF., entrevista 2015).*

Ainda que entendamos que a relação mencionada em (99) não seja propriamente entre *pronome relativo* e *oração substantiva*, mas entre *conjunção integrante* e *oração substantiva* – ambos, *conjunção* e *pronome*, materializados no *que* –, compreendemos haver uma efetiva preocupação docente com a organização do planejamento. Interpretamos, em (99), a percepção de uma incoerência interna ao programa, contudo de outra ordem que não àquela relativa à projeção de aspectos *gramaticais taxionômicos* e *normativos* ou de elementos outros que não de uma dimensão epistêmica; ao contrário, há uma anuência a tal estudo a partir do endosso ao programa, o que reputamos particularmente ao percurso formativo de GRF., conforme mencionado na subseção 5.1.1. Entendemos a conjugação de elementos de uma dimensão outra que não conceitual aos planejamentos escolares em questão como resultado da complexidade imposta pelo ‘novo’ – a despeito de trinta anos de vigência – referencial de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa a muitos profissionais da área, como vimos sinalizando, o que parece requerer uma atenção mais demorada às especificidades das formações iniciais e continuadas em nosso país, questão que diz respeito diretamente às universidades, aos programas de pós-graduação, sobretudo, no caso da linguagem, àqueles no campo da Linguística Aplicada.

Em se tratando do estudo de recursos linguísticos especificamente, reiteramos, aqui, a proposta de atividades com conhecimentos lexicais e gramaticais (SC, 2014) em sala de aula, conhecimentos estes agenciados nos projetos de dizer, a fim de levar a termo um processo de análise e reflexão sobre a língua, caro às práticas de *leitura* e de *produção textual*, processo este que parece se apagar em muitos contextos escolares em nome de não mais se realizar um equivocado trabalho com os recursos gramaticais que seja meramente normativo e centrado na memorização de conceitos, como historicamente instituído. Faz-se necessário ter presente que não estamos tratando de um movimento de ‘curvatura da vara’ (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) no que tange aos conhecimentos gramaticais, mas conscientes da premência de estudos acerca de estratégias do *ato de dizer* em textos materializados em *gêneros do discurso* a fim de promover o desenvolvimento dos sujeitos como leitores e escritores nas diferentes *esferas da atividade humana*. Tal qual é sinalizado na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SC, 2014, p. 32, grifos no original):

[...] não se trata de abolir a reflexão sobre a gramática na escola; trata-se, sim, de não ensinar gramática normativa em si mesma e por si mesma, como a tradição escolar tem feito historicamente. Ao professor de Línguas cabe, na educação para a *compreensão* e para a *produção textuais*, possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de *vocabulário*, assim como requer escolhas planejadas no momento de *estruturar gramaticalmente* as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas, conhecimentos necessários por conta da *sociointeração*.

Outro aspecto relevante a ser mencionado acerca dos planejamentos anuais diz respeito à seriação inferida por nós: a cada ano escolar há um conjunto de conteúdos a serem trabalhados, ponto também avaliado por Geraldini (2010a) e distanciado das discussões mais recentes acerca da educação em linguagem, materializadas em documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; 2015; SC, 1998; 2014) e já amplamente discutido em pesquisas e estudos da área. O que nos parece pertinente problematizar, neste momento, acerca dos

conteúdos programáticos escolares, é o seu decantado ‘anacronismo’ em tempos delineados por uma *sociedade do conhecimento* (com base em DUARTE, 2001), fundamentada à luz de uma perspectiva pós-estruturalista aparentemente hegemônica (com base em SAVIANI; DUARTE, 2010). Em conformidade com tal abordagem multiculturalista, que se sustenta sob uma base discursiva e que, sob esse viés, considera a sociedade como ‘língua’ (com base em GAMBOA, 2009), no sentido de que a vida e suas significações se resumem a ‘jogos de linguagem’, em um olhar de paralogia (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) que denega a *verdade* historicizada nas relações intersubjetivas, coloca-se em xeque a centralidade de tais verdades, em um deslocamento do conhecimento dos objetos e de suas representações psíquicas (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) em direção à linguagem, ao discurso que se elabora sobre o mundo.

Assim, na consideração da prevalência de negação de metanarrativas que tende a se instaurar contemporaneamente, negam-se conteúdos, conhecimentos totalizantes e valores universalistas. Faz-se um movimento da episteme para o discurso – no caso do pós-estruturalismo – e da episteme para a cultura – no caso dos Estudos Culturais. No tocante aos processos de ensino e de aprendizagem empreendidos nas instituições formais de ensino, em sentido amplo, e nas aulas de Língua Portuguesa, em sentido estrito, tende-se a colocar em xeque conteúdos a serem *apropriados* pelos estudantes que, por implicação, ocupam-se com o desenvolvimento de métodos de elaboração e construção de conhecimentos seus e não aqueles já historicizados pela humanidade; aprende-se a aprender, tal qual descrito por Duarte (2001). Nos inquieta o seguinte: Nesses tempos em que se advoga a educação em linguagem pelas movências (GERALDI, 2010a) e não pelas ‘certezas’ dos objetos culturais, tomados em sua inerente dimensão ontológica, os processos – leitura/escuta e produção textual – não raro são equivocadamente concebidos como ‘conteúdos de ensino’, em muitos casos para ter ‘com que preencher’ o espaço destinado aos ‘conteúdos’ nos planos de ensino. Em outros casos, os *gêneros do discurso*, como bem aponta Geraldi (2010a), de práticas sociais são erroneamente transformados em objetos ontológicos. Entendemos haver ambos os movimentos nos Quadros sinópticos 7 e 8.

Filiados, porém, nesta tese, a uma base *histórico-cultural*, e, portanto, distinguindo-nos da compreensão de que tudo são ‘jogos de linguagem’, nossa inquietação persiste: entendemos haver objetos culturais a comporem os programas de ensino na educação em linguagem, e eles são da ordem dos recursos lexicais e gramaticais agenciados nos



projetos de dizer, como vimos mencionando ao longo desta discussão. Compreendemos, todavia, que tomar tais recursos em sua inequívoca dimensão ontológica só faz sentido se for em nome de suas necessárias relações com os projetos aos quais se prestam. Conceber a educação em linguagem sob essa base possivelmente constitua um percurso educacional que requeira de nós, professores de Língua Portuguesa, conhecimentos para os quais a formação inicial não nos prepare, em razão, entre outros desdobramentos, da conhecida dicotomização entre o que é do âmbito da Linguística chamada ‘dura’ e o que é do âmbito da Linguística Aplicada. Sejam mais claros: no caso da Figura 13, importa que o aluno compreenda que escolhas vocabulares são feitas dependendo da conformação da interação social, o que implica – neste caso, por exemplo – monitorar o uso de determinados segmentos que constituem as palavras, tal como ‘codificar’ e ‘decodificar’. A questão que persiste é como criar condição para um processo de *apropriação* conceitual dessa ordem, na conciliação entre o que é ontológico e o que é processual, de modo que os alunos avancem no monitoramento dos usos que fazem da língua em suas práticas sociais?

No interior de uma *pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2008 [1983]), tal qual assumida nesta tese, a dimensão conceitual da apropriação do conhecimento é fundante (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]). Da subjetivação de objetos culturais, concebidos, aqui, como *objetivações humano genéricas* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), depende o *desenvolvimento psíquico* do sujeito (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), um dos objetivos centrais da formação escolar. Nesse sentido, e em consideração à centralidade do *trabalho* humano, os conteúdos são fundamentais, além de relevantes para que a aprendizagem exista e não constitua “uma farsa”. Conforme assinala Saviani (2008 [1983], p. 45), em explícita interlocução com Gramsci (1979 [193-]):

Parece-me, pois, fundamental que [...], no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para

legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Estamos seguros do risco de assinar uma compreensão dessa ordem, em tempos de gaseificação do que é da ontogênese, o que torna a menção a autores como Dermeval Saviani sempre a antevisão de um ponto de interrogação pelo estudioso contemporâneo<sup>96</sup> da área. Corremos o risco desse desconforto do leitor por duas razões: (i) pela coerência com nossa filiação epistemológica; e (ii) por ser essa filiação reiterada na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014), que [em tese] fundamenta a ação das escolas dessa rede, à qual pertence a instituição campo desta pesquisa.

Retomando, agora, a reflexão acerca do uso do livro didático nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nas turmas em que imergimos e assumindo uma linearização outra que não aquela referente à disposição dos conteúdos e exercícios contidos no livro da disciplina, compreendemos haver, nas atividades de *leitura* e de *produção textual* em ambas as classes escolares, uma alternância entre propostas contidas no *artefato* e outras oriundas de diferentes materiais fonte de consulta das professoras participantes de pesquisa, dentre eles outros livros didáticos. Com relação à atividade de produção de textos na turma de sétimo ano, por meio de pesquisa documental e de registro de *SHP*. em (149) em seção à frente, compreendemos ter havido, durante o ano letivo e até o momento final em que se realizou a roda de conversa com os alunos, duas possíveis produções de textos e ambas propostas a partir de outra fonte que não o livro didático adotado na escola: a primeira concernente aos projetos pessoais dos estudantes para o ano de 2015; e a outra acerca da importância da escrita. Na turma de nono ano, também por intermédio de pesquisa documental, tomamos conhecimento de uma atividade, realizada no início do ano letivo, caracterizada pela finalização de um texto já iniciado e disponibilizado em outro suporte que não o livro da turma; um trabalho de produção de *reportagem* realizado proximamente à metade do ano, cuja proposta contida no livro didático foi adaptada pela professora; e uma atividade realizada perto do final do ano letivo referentemente à continuação de um *conto*, esta sim inclusa no material didático utilizado pelos alunos. Quanto às atividades de leitura,

---

<sup>96</sup> A escolha desse adjetivo aqui atende a propósitos menos temporais e mais filosóficos.

inferimos um número pouco significativo de textos retirados de outras fontes que não do livro didático utilizado em sala e trabalhado com os alunos nas duas turmas em questão durante todo o ano letivo de 2015. Apresentaremos tais textos e aprofundaremos a reflexão sobre as vivências com a textualização em sala de aula na seção 5.2 seguinte.

Em consideração ao que nos foi sinalizado por *GRF*. e *SHP*. acerca da utilização não sequencial do livro didático da escola em suas aulas de Português e de pesquisa em *sites* da internet e em outros livros didáticos, assim como pelo que se nos afigurou em campo, inferimos uma linearização de outra ordem daquela concebida em Catoia Dias (2012); a linearização, neste caso em estudo, parece se dar em acordo com os conteúdos apresentados no planejamento anual – do que já nos ocupamos nesta subseção – e, prevalentemente, sob enfoque *gramatical taxionômico e normativo*. Como, porém, outros livros didáticos de Língua Portuguesa são tomados como objeto de consulta e, dessa maneira, adentram indiretamente as aulas, inferimos presença constante de livro didático nos *eventos de letramento* de que participamos – a despeito de sua ausência física, muitas vezes –, como naqueles a nós reportados, constituindo uma linearização no uso ‘de’ livro didático de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e não ‘do’ livro didático adotado na escola, especificamente.

Reputamos de fundamental importância a atenção a essa linearização no caso específico deste estudo, o qual, em muitos pontos, reitera interpretações de Pereira (2015) e de Irigoite (2015), também em nosso Grupo de Pesquisa. E em que reside essa importância? A lógica sob a qual se organiza o PNLD coloca a linearização do livro como truísmo: é enviado às escolas como principal material didático, com conhecidas restrições da maior parte das instituições da rede para xerografias, assinaturas de periódicos, ampliação do acesso a recursos *on-line* – lembrando que o uso de celular constitui proibição legal no estado – e possibilidades afins de ampliação dos recursos para a educação em linguagem. Se só há o livro, como não ‘seguir-lo’?

Então, por que essa linearização ganha luzes se possivelmente seja um truísmo? Dados gerados em campo e discutidos nesta subseção e em outros pontos desta tese fazem-nos compreender que o livro didático presente nessas turmas endossa [ou provoca?] as dissociações *cronotópicas* de que tratamos em subseção anterior porque: (i) reitera, de modo escamoteado, um normativismo/abordagem taxionômica anacrônico; e, (ii) não dando conta do volume esperado em tais abordagens, suscita o recurso docente a outros livros didáticos em que esse volume se coloca; mais uma vez, a reiteração do ‘anacronismo’ por meio desse *artefato*. Importante ainda considerar que, mesmo que a obra

atendesse efetivamente às bases requeridas pelo PNLD, a linearização se dá tendo como eixo lógico o planejamento anual aqui mencionado, o qual não nos parece endossar propositadamente esse ‘anacronismo’; parecemos na verdade contê-lo como parte de um todo ainda amorfo, heteróclito, no qual não aparenta haver clareza institucional para um movimento de coerência teórico-epistemológica que oriente um agir metodológico na prospecção da ampliação do repertório cultural dos estudantes sobre os usos sociais da língua e as formas como o *design* sistêmico da língua se coloca em favor desses usos. Esse cenário seguramente não constitui ecologia para que encontremos a *leitura* como *encontro*, foco desta tese. Desafios para outros trinta anos?

## 5.2 VIVÊNCIAS COM TEXTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS: O ESPAÇO CONFERIDO AO *ENCONTRO* DE PALAVRAS VIA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA

Para que discutamos os espaços para o *ato de ler* como *encontro*, precisamos mapear o espaço para o texto na sala de aula. A presente seção analítica, assim, constitui reflexão acerca das vivências com os textos escritos, materializadas em atividades de *leitura* [e de *produção textual*] nas aulas de Língua Portuguesa em que imergimos no ano letivo de 2015, no tocante ao uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático da disciplina adotado em ambas as classes escolares. Em atenção ao *Diagrama Integrado* (constante no ANEXO C) em que ancoramos este processo de análise, o eixo *o ato de dizer nos gêneros do discurso*, alusivo às *estratégias de dizer* por meio da modalidade escrita da língua, mostra-se especialmente importante, haja vista nosso olhar atento às especificidades do *ato de ler* – foco deste estudo – e, em alguma medida, *do ato de escrever* textos em *gêneros do discurso* variados. Conforme registramos no início do presente capítulo, os eixos do *Diagrama* coexistem na análise empreendida por nós, estando em proeminência ora um, ora outro, em um movimento dialógico, uma vez que integram uma mesma *ecologia* que aqui se desenha.

Para dar conta dos propósitos desta seção, importa mencionar que, em entrevista com os alunos do sétimo ano, foram objeto de atenção os textos que se dão a ler no início de cada capítulo do livro didático da disciplina, sobre os quais os estudantes se enunciam: (100) *A gente leu só este poema “Toada de ternura”* ((mostrando o texto no livro)). (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (101) *A gente não passou por esses textos* ((folheando o livro)). *A gente leu só esse “Toada de ternura”*. (CPX.,

sétimo ano, entrevista 2015); (102) *Esses textos assim do livro a gente não leu. (+) Esse da “ternura” a gente leu. A gente trabalha mais os outros textinhos pra estudar gramática.* (HML., sétimo ano, entrevista 2015). O conteúdo desses enunciados é muito semelhante ao que registraram os alunos do nono ano: (103) *No livro, a gente leu um texto sobre moda e o ‘conto’.* (RFE., nono ano, entrevista 2015); (104) *Do livro foi só o primeiro texto e esse último do ‘conto’.* (JAK., nono ano, entrevista 2015); (105) *Além desses dois* ((indicando no livro os textos do capítulo 1 e o *conto* da página 70)), *não foram lidos outros no livro.* (GZI., nono ano, entrevista 2015). Compreendemos haver uma utilização bastante pontual do livro didático da disciplina, em ambas as turmas, no que diz respeito à leitura e à interpretação de textos nele contidos, o que reputamos, em parte, à complexidade do *artefato* apontada por SHP. e GRF. em (52) a (55), e se reitera em: (106) *O texto aqui não faz parte da realidade do aluno. (...) Por enquanto foram só esses* ((indicando, no livro didático, os três textos trabalhados em sala)). *Eu trabalho uma coisa ou outra no livro, um texto ou outro, só quando vale MUITO a pena.* (GRF., entrevista 2015).

Em consideração à base teórico-metodológica que parece sustentar as ações em sala de aula, estreitamente vinculada a uma filiação sistêmica na concepção de *língua* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), entendemos que o uso do *artefato* remete a uma postura espontaneísta em se tratando da leitura de textos, considerada sua ocasionalidade em convergência com o tema das aulas. Relevante sinalizar para o excerto (102), em que nos é informada recorrência de leitura de textos outros contidos no livro didático do sétimo ano em servilidade à forma, tal qual ilustrado nas Figuras 8 e 10 e que, conforme se nos apresentou, estende-se às atividades empreendidas na turma de nono ano, como mostra a Figura 9, porém em recorrência menor, configurando uma atividade de leitura como *ação* dissociada de *ato* (com base em AMORIM, 2013; PONZIO, 2010b).

No tocante à leitura de textos outros materializados em *gêneros do discurso* e veiculados em suportes distintos do livro didático da escola, os alunos participantes de pesquisa registram: (107) *A professora não costuma trazer assim, não. Quando ela traz, ela passa no quadro. No primeiro trimestre quase não teve leitura...são poucos textos. E SHP.* [a professora] *não diz de onde tira o texto.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (108) *Que eu me lembre, a professora não trouxe muito texto não. Ela não é muito de trazer texto. Ela trouxe um sobre::advérbio...eu não lembro muito, mas são mais atividades [de gramática].* (HML., sétimo ano, entrevista 2015); (109) *Quando tem textos, SHP. traz em xerox, mas foi um ou dois só.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015). Inferimos, pelos

excertos (107) a (109), um espaço ainda em consolidação para o trabalho com leitura, especialmente no que tange a sua constituição como *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), como *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a) que se dá via ausculta. Segundo assinalam os estudantes, textos dedicados à interpretação textual, quando vivenciados, materializam-se, prevalentemente, por meio de transposição no quadro de giz, ação significativamente atrelada a posturas de *configurações cronotópicas* pretéritas, como sinalizado na subseção 5.1.1, em tangenciamento a questões propostas nesta tese como *intersubjetivas*, tal qual a menção ao suporte em que o texto é/está veiculado. Pelo que nos foi dado vivenciar em campo e como informam os alunos, a maior parte dos textos dados a ler nas aulas de Língua Portuguesa, na classe escolar de sétimo ano, destina-se a atividades em que a esfera escola projeta identificação e classificação de elementos gramaticais, o que foi reiterado por SHP. em (55), ao mencionar a preferência por atividades “mais objetivas”, em distinção à prática de leitura que se dá em espaços extramuros escolares, delineada pela relação *intersubjetiva* entre leitores e autores de textos que, ao se *encontrarem*, compartilham sentidos. Sobre essa maior ou menor atenção a aspectos formais, que desafia a todos nós, professores de Língua Portuguesa, recomenda Antunes (2010, p. 59, grifos no original):

[...] em qualquer análise [de texto], a questão maior é sempre a compreensão do que se diz e de como e para que se diz o que é dito. A análise das formas pelas formas significa muito pouco. As formas se expressam para significar; como recursos ou meios que possibilitam o entendimento mútuo dos interlocutores envolvidos.

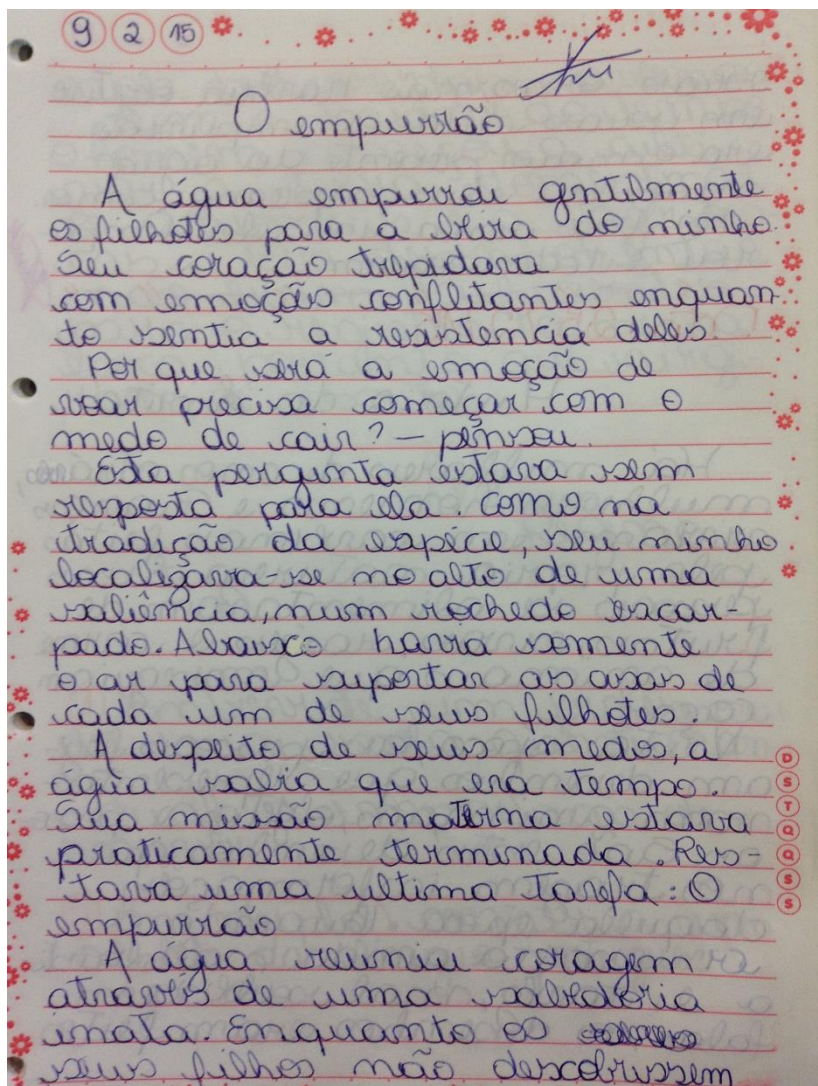
No ensino da língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. [...]

Em geral, fica-se muito no estudo das formas linguísticas, como se nada mais houvesse para além delas. É, portanto, na perspectiva de *ver a interação verbal acontecendo* que se deve empreender o trabalho de análise dos textos que circulam ou que circularam entre nós.

Com relação à prática de leitura na turma de nono ano, os alunos registram uma rarefeita entrada de textos em *gêneros do discurso*

veiculados em suportes outros que não o livro didático da disciplina: (110) *Eu acho que não teve outros textos além desses dois do livro. (ILU., nono ano, entrevista 2015); (111) ((Folheia o caderno à procura de textos)) Acho que só textos de gramática...tenho quase certeza. Teve esse aqui chamado “Armas contra maus-tratos”, mas não teve perguntas a respeito, entende? Foi uma introdução pro trabalho com ‘reportagem’.* (GZI., nono ano, entrevista 2015). Por intermédio de pesquisa documental, compreendemos ter havido, até o momento de nossa interação com os alunos em roda de conversa próximo ao final do segundo semestre, leitura de quatro textos na turma de nono ano, enquanto que na turma de sétimo ano houve leitura de sete textos, metade deles abordados para o tratamento sistêmico recomendado no livro didático. A Figura 15, a seguir, ilustra os dois primeiros textos trabalhados no ano letivo de 2015 na turma de sétimo ano:

Figura 15 – Primeiras leituras realizadas na turma 701 no ano letivo de 2015





9 2 15

suas asas, não havia objeção  
em suas vidas. O empurrão  
era o maior presente da água  
mãe, era seu supremo amor.  
Por isso um a um, ela empur-  
rou e todos voaram.

Data: 25/2/15

## História da Escrita

Há milhares de anos atrás,  
mulheres, homens e crianças  
viviam em cavernas feitas  
pelo próprio natureza. Essas  
pessoas se alimentavam de  
frutas, ervas, raízes e carne  
de animais que conseguiam  
caçar.

Nesta época, as pessoas faz-  
iam desenhos que representa-  
vam animais, objetos e pes-  
soas. São estes desenhos que  
nos trazem informações  
daquela época. Quando a  
escrita ainda não existi-  
a e, talvez, mal sabiam  
falar, os desenhos eram feitos

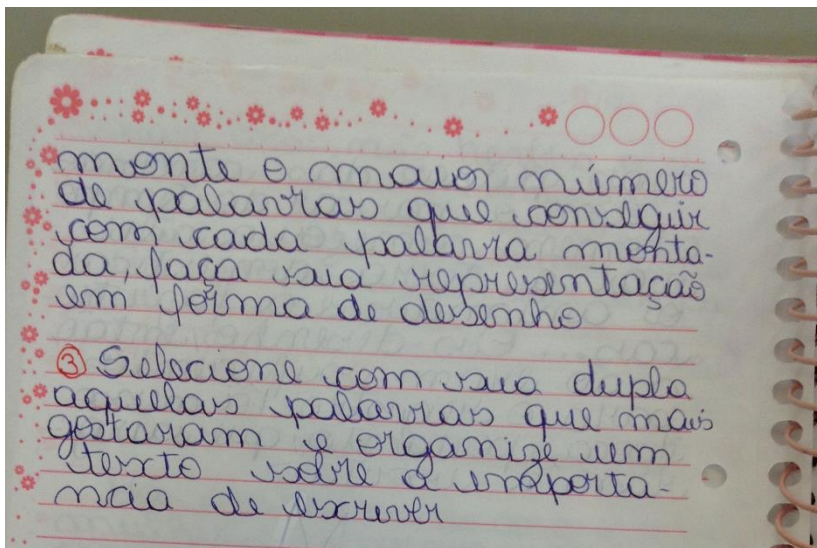
mas pedras das cavernas, com o passar do tempo o homem começou a cultivar a terra, domesticar os animais e a fazer trocas... Os desenhos, então, não eram suficientes para o registro. Foi nessa época, portanto, que surgiu a escrita.

Maria Regina

① Entreviste um professor da sua escola questionando

- Qual a importância de escrever

② Em (dupla) construa um alfabeto da língua portuguesa



Fonte: Geração nossa.

Inferimos, pelo exposto na Figura 15, atividades de leitura de texto que se deram por intermédio de cópia no caderno: no primeiro caso, via ditado – conforme nos foi informado por CPX.: (112) /.../ *esse primeiro texto a professora ditou.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015) –, no segundo caso, transposição no quadro de giz, ambos em tangenciamento de questões relacionadas à *dimensão intersubjetiva do ato de ler*, tais como foco no *gênero do discurso*, na autoria, atenção a suporte, entre outras, em consonância com o sinalizado pelos alunos da turma e analisado por nós em seção anterior como característico da *configuração cronotópica* das aulas em questão.

No tocante ao primeiro texto, intitulado “O empurrão”, registra CPX.: (113) *A gente não fez nada com esse texto. Acho que SHP. [a professora] esqueceu.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015), o que interpretamos como um trabalho por premências coercitivas, reiterando o informado por SHP. em (59), ao expressar preferência por transposição de conteúdos no quadro – o que estendemos, neste caso, a ditado – a utilização de livro didático, estratégias pedagógicas que resultam na quietude da turma via mecanicidade da escrita, um recurso que tende a caracterizar historicamente a *esfera escolar*.

Quanto ao segundo texto, intitulado “História da escrita”, podemos observar encaminhamento à atividade de entrevista, seleção vocabular e

produção textual, em condição fugidia de atenção às conhecidas condições de interlocução apontadas por Geraldi (1997), aspectos essenciais da prática social de produção textual e, por implicação, de leitura de textos pertencentes a *gêneros do discurso* que instituem relações interpessoais em variadas *esferas de atividade humana* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]), uma vez que a produção de texto existe única e exclusivamente na relação com a leitura. Isso nos remete a Volóshinov (2009 [1929]) e à compreensão de que a palavra tem duas faces: procede de alguém e dirige-se a alguém. Sobre isso, no âmbito da leitura, escreve Britto (2015, p. 96):

O texto, em sua materialidade [...], exige autor e leitor, ele, que é criação deles, também os cria [...]. Se considerarmos a língua resultado da existência de uma relação na qual locutor, texto e interlocutor aparecem como vértices de um triângulo, o texto escrito aparece como a fixação de um momento particular dessa dinâmica [...].

Em se tratando da natureza interacional da palavra, de sua existência no *encontro* de singularidades, na atividade materializada na Figura 15 a relação *intersubjetiva* é tangenciada, pois, ao que parece, a razão que o aluno encontra para ler o texto é atender à demanda escolar, enquanto que o motivo para escrever algo é o domínio mecânico da escrita, “assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (GERALDI, 1997, p. 139). Trata-se, porém, de questões já amplamente discutidas e que fogem ao nosso foco.

A terceira atividade de leitura empreendida na turma 701 diz respeito à seleção de uma *letra de música* por parte dos alunos no intuito de identificação de verbos, tópico gramatical em estudo no momento da atividade, como assinalado em (33) e ilustrado na figura seguinte:





porque coloca a abordagem textual a serviço da metacognição sistêmica. Não nos alongaremos na análise acerca de atividades de leitura a serviço de identificação e classificação de itens gramaticais, visto termos nos debruçado sobre isso em seção anterior e entendermos tratar-se de questão já amplamente discutida na literatura da área e que não esperávamos encontrar com esse volume de recorrência no percurso desta pesquisa, o que seguramente recoloca a questão em outros termos e ao que voltaremos nas Considerações Finais desta tese.

O texto trabalhado posteriormente com os alunos do sétimo ano diz respeito a um *conto* intitulado “Maneira de amar”, de Carlos Drummond de Andrade:

Figura 17 – ‘Conto’ trabalhado na turma 701

MANEIRA DE AMAR

O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio. O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam. Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na ocasião devida.

O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censurava-se porque não tinham introduzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste delas todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem. “Você o tratava mal, agora está arrependido?” Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É a minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava.”

(Carlos Drummond de Andrade, contos plausíveis)

COMPREENSÃO DO TEXTO:

- Coloque V (verdadeiro) ou F (falso) nas afirmações sobre o texto:
  - ☐ O jardineiro não gostava das flores.
  - ☐ O jardineiro tinha sua forma de amar.
  - ☐ A cravina ficou mais triste que as outras flores com a ausência do jardineiro.
  - ☐ O jardineiro tentava, mas não conseguia, chamar a atenção do girassol.
  - ☐ O dono do jardim mandou o jardineiro embora porque achava que ele não fazia nada.
  - ☐ O jardineiro ficava muito tempo diante dos canteiros porque dava atenção as flores.
- Assinale a alternativa que melhor demonstra a atenção que o jardineiro dava às flores:
  - Regava as plantas e renovava-lhes a terra.
  - ☒ Passava as manhãs conversando com uma ou com outra flor.
  - Chegava ao trabalho todos os dias no horário.
  - Gostava de todas as flores, menos do girassol.
- O girassol tratava mal o jardineiro porque:
  - não ia com a cara dele.
  - não era um homem bonito.
  - era a maneira de amar do girassol.
  - o jardineiro não lhe dava atenção.
- Explique com suas palavras o que você entendeu das expressões do texto:
  - “...captar-lhe as graças...”
  - “...não ia muito com a sua cara...”
  - “...são orgulhosos de natureza.”
  - “...na ocasião devida.”
- Responda às perguntas, de acordo com o texto:
  - Por que o girassol parecia tão antipático?
  - Por que as flores se entristeceram com a saída do jardineiro?
  - Quais eram as plantas que conversavam com o jardineiro?
  - Por que o dono do jardim achou que o jardineiro não trabalhava?
  - Por que o girassol tratava mal o jardineiro?

Fonte: Geração nossa.

Na aula em que se empreendeu a leitura do texto ilustrado na Figura 17, observamos a entrada do *conto* materializado em cópias distribuídas a cada um dos alunos presentes em sala. Acompanham o texto

cinco questões de interpretação textual de foco cognitivista, restringindo-se ao que temos denominado *dimensão intrassubjetiva* da leitura: alusivas, neste caso, à localização de informação e ativação de conhecimentos prévios, prevalência esta problematizada por L. Ponzio (2002, p. 26, grifos no original): “L’interpretazione del testo, sia esso un testo pittorico o un testo letterario, non può diventare, ma purtroppo nella critica lo diventa spesso, *identificazione, attribuzione, restituzione*”.<sup>97</sup> Sobre tais cinco questões, informa SHP.: (114) *Eu gosto porque faz eles voltarem pro texto, marcar verdadeiro ou falso (+) eu gosto. As questões são boas, dá pra explorar bastante.* (SHP., entrevista 2015). A nota transcrita em (20) já apresentada na primeira seção de análise contém parte da dinâmica da aula, referentemente aos seus momentos finais. Transcrevemos, a seguir, o início da aula acerca da leitura do *conto*:

- (115) SHP. lembra a ‘classificação de sujeito’. Inicia, no quadro de giz, a transposição do tópico ‘sujeito indeterminado’ e, em seguida, explica o conteúdo. Feito isso, é entregue, a cada aluno, uma folha contendo um ‘conto’ de Carlos Drummond de Andrade. Os alunos leem o texto em voz alta, cada um na sua vez. Finda a leitura, SHP. solicita comentários acerca do ‘conto’ lido, para o que não obtém respostas. Ela inicia sua exposição tratando do tema do texto – ‘amor’ – em aproximação aos seres humanos, com vistas à discussão acerca da importância de valorização do próximo. SHP. lê em voz alta as questões de interpretação e solicita que os alunos respondam em duplas. Antes do final da aula, a correção é feita por meio da enunciação das respostas dos estudantes. (Nota n. 5, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Indicia-se, na atividade de leitura, uma atenção mais demorada para o conteúdo temático do texto, característico de *configurações cronotópicas* pretéritas no que concerne à interpretação textual, conforme discutido em seção anterior e em assepsia da dimensão social do *ato de ler*, uma vez que se evanescem questões relativas à autoria, a suporte e ao próprio *gênero do discurso*. No que diz respeito ao diálogo empreendido em aula focado em questões comportamentais humanas no trato com a *alteridade*, tributamos, mais uma vez, à *cronotopia* pregressa, mais

---

<sup>97</sup> “A interpretação do texto não pode se tornar, mas infelizmente na crítica frequentemente se torna, identificação, atribuição, restituição” (tradução de Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazarola, no prelo).



especificamente aos anos 1970 e 1980, marcados por discussões relativas à compreensão textual de âmbito mais formativo no que concerne a questões comportamentais, o que será objeto de análise e aprofundamento na seção 5.5 adiante.

Importa o olhar para a *representação* – no sentido que lhe dá L. Ponzio (2002) – que tende a se instalar no momento da leitura, haja vista a permanência da significação em conformidade com o *mundo da vida*, em descompasso com a *afiguração* que um texto da *esfera literária*, um ‘texto de visão’ pode facultar ao leitor, como sugerido pelo estudioso italiano. Outro aspecto importante em (115) se refere à nossa dificuldade, como professores, para levar a termo propostas que efetivamente tomem os *gêneros do discurso* na lógica que os justifica, evitando, como nesse caso, a entrada inusitada de um *conto* em sala de aula, em desarticulação com ações anteriores e outras posteriores, uma vez que, em outras aulas o objeto cultural sobre o qual *se disse* foi ‘sujeito’ e, nas aulas seguintes, ‘predicado’, ambos objetos culturais correspondentes ao estudo *gramatical taxionômico*.

Em entrevista, quando questionada acerca do trabalho com outros *contos* além desse de autoria de Drummond, *SHP.* sinaliza: (116) *Acho que trouxe outros...não recordo bem.* (*SHP.*, entrevista 2015), enfoque apagado, segundo consulta ao caderno dos estudantes, por intermédio de pesquisa documental. Tivemos dificuldades para identificar uma abordagem escolar linear com *contos* ou com outros textos em outros *gêneros* cujo conteúdo temático correspondesse ao do texto lido nesta aula de que estamos tratando em (115), o que reputamos a uma ação pontual com leitura, possivelmente em decorrência do andamento das aulas no tocante ao conteúdo gramatical programado, como indica *HML.*: (117) *Eu acho que a professora trouxe esse texto [conto] pra não adiantar muito as aulas, que já tava um pouco adiantada, porque não tem nada de gramática aí.* (*HML.*, sétimo ano, entrevista 2015), o que reitera percepção discente sobre espaço exíguo conferido à leitura e nos coloca elemento novo: a entrada de textos a serem lidos em sala como recurso *ad hoc* em relação ao ensino de classes de palavras e funções sintáticas. Nos debruçaremos sobre isso ainda nesta seção.

A quinta atividade de leitura realizada na turma 701 diz respeito ao texto intitulado “O dia em que vi Pégaso nascer”, ilustrado na Figura 12, em seção anterior, seguido de questões de interpretação contidas no livro didático que, conforme já discutido, são tomadas à luz de uma abordagem cognitivista de compreensão de texto, portanto em dissociação *cronotópica* com as vivências com leitura de que participam os alunos em

suas atividades pessoais, sobre a qual vimos refletindo ao longo desta análise.

Em roda de conversa com os alunos do sétimo ano, eles mencionaram o texto “Emília no país da gramática” que foi foco de cópia e de interpretação textual após finalização de nosso processo de observação de aulas na turma 701. A Figura 18 ilustra o texto e as atividades que o seguem:

Figura 18 – Texto “Emília no país da gramática” trabalhado na turma 701

Emília no país da gramática  
 Emília, aquela bonequinha berrante que nasceu de um pio velho do tio mortácio e da imaginação de Monteiro Lobato. Um dia com outros de suas brilhantes ideias, um porreio no país da gramática! E lá se foi um maravilhoso quinteto: Emília, Pedrinho, Vizinho, o Visconde de Sabugosa, todos montados no quindim. Um grandíssimo no gramático? na opinião de Emília. Mas chegou de explicar. Os meninos fizeram todos os combings necessários e no dia marcado partiram muito cedo, o carro lá no rincão, o qual tratou um trato mais duro que sua coroa. Tratou, tratou e depois de muito tratar, deu com eles onde o orçário estranho.

- Que zumbido roa esse? - Indagou a menina - Breve, que andam levando por aqui milhões de verbas investíveis.

- É que se entramos em terreno do País da gramática - explicou o rincão - Esses zumbidos são sons orais, que voam soltos no espaço.

- Não começa a falar difícil, que nós ficamos na mesma - Observou Emília.

- São orais que pedantismo é esse?

- São orais quer dizer com produzidos com a boca. A. é, isso. São sons orais como dizem os senhores gramáticos.

- Foi dito logo que não são letras! gritou  
Emílio

- Mas não são letras! - protestou quindim - Quando você diz A ou O você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinais que os homens usam para representar esse som. Primeiro há os sons, depois ~~as~~ <sup>que</sup> aparecem as letras, para marcar e fixar os sons. Entender? (Ué, né, Emílio nos pais do gramático)

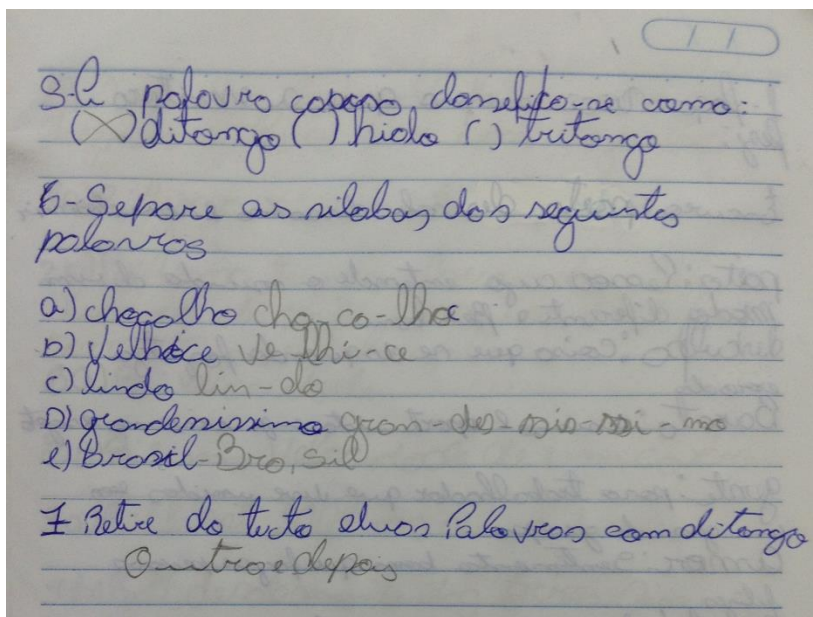
1. Quais são as personagens que aparecem?  
R: Emílio, Pedrinho, Norizinha, Visconde de Sabugosa e quindim o narrador

2. Que zumbido veio nele? Qual foi a explicação que quindim deu?

R: São som oco, que são soltos, no espaço

3. A palavra *quindim* de *quindim* - se con: ☒ hista ☐ ditonga ☐ tritonga

4. A palavra *procurai* de *quindim* - se con: ☒ tritonga ☐ hista ☐ ditonga



Fonte: Geração nossa.

Analogamente ao trabalho empreendido a partir da leitura de outros textos, pela atividade ilustrada na Figura 18 compreendemos a ocupação com questões de interpretação textual de cunho cognitivista e outras a serviço da *gramática taxionômica*, por meio de identificação de informações explícitas e de palavras que apresentem *ditongo*, conteúdo em discussão nesta turma no final do ano letivo. Reitera-se, pois, o que vimos concebendo como dissociação da formação leitora pela via da sociointeração, tal qual fundamentada na lógica do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997) e central ao processo de constituição subjetiva no tocante ao olhar *exotópico* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) em relação ao mundo, como aponta L. Ponzio (2002, p. 18):

[...] o il punto di partenza è l'alterità, il testo come altro, come eccedente: a partire da esso è possibile ottenere la distanza adeguata, l'exotopia, per dirla con Bachtin, per la comprensione di ciò che si dà come identico, come inserito nella dimensione

della necessità o della convenzionalità del mondo ordinario, già fatto.<sup>98</sup>

Acerca de outros textos veiculados no livro didático da turma 701 e voltados a atividades de produção textual ou ao estudo de elementos linguísticos, conforme assinalamos em seção anterior e ilustrado nas Figuras 8 e 10, as propostas reiteram abordagens estruturais e/ou cognitivistas.

Já com relação ao trabalho com o *gênero do discurso poema* desenvolvido na classe escolar de sétimo ano e que nos foi dado vivenciar, a dinâmica inicial está transcrita em (59): leitura do texto seguida de discussão com enfoque no conteúdo temático e na estrutura de *poemas*. Importa o olhar para a relação interlocutiva que, via *poema*, estabelece-se entre poeta e leitor e que, no encaminhamento proposto, se evanesce devido à atenção à materialidade estrutural do texto. Entendemos que o trato com os *gêneros do discurso* tomados como objetos ontológicos, tal qual adverte Geraldini (2010a), especialmente sob o ponto de vista estrutural, vem se vulgarizando na *esfera escolar* e se reitera no livro didático da turma. Como mencionamos na seção 5.1, a perspectiva sob a qual se assenta o livro convida para a negligência da condição relativamente estável do enunciado – e o endosso à estabilidade –, haja vista a objetificação dos *gêneros* nele inscritos.

Assim como vimos sinalizando, nas aulas de Língua Portuguesa em que imergimos e naquelas a nós reportadas pelos participantes de pesquisa, a leitura de textos dava-se como *ação* em dissociação a *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), considerada a instauração de uma relação entre autores e leitores marcada pela brevidade da abordagem, o que dificulta o tensionamento inerente ao *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a): a responsabilidade, aqui, nos parece mais *especial* – voltada ao conteúdo do texto –, que *absoluta* – relacionada à *assinatura do ato*, ao seu reconhecimento, ao existir, a ação-conhecimento, sendo ele vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo: “[...] a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão” (BAKHTIN,

---

<sup>98</sup> [...] o ponto de partida é a alteridade, o texto como outro, como excedente: a partir dele é possível obter a distância adequada, a exotopia, remetendo a Bakhtin, para a compreensão daquilo que se mostra como idêntico, como inserido na dimensão da necessidade ou das convenções do mundo ordinário, já feito (tradução de Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola, no prelo).

2010 [1920/24], p. 80). A decisão, na pintura que se desenha em tela, nos parece mais externa que interna, mais do *outro* (do professor) que minha (do aluno), uma vez que sou, como aluno, dispensado de oferecer contrapalavra, de agir a partir de meu lugar único, o que tende a ganhar novos contornos com a leitura de livro de *poemas*, última atividade que presenciamos em sala de aula na turma de sétimo ano e que descreveremos analiticamente na seção 5.4 adiante.

Em se tratando dos textos lidos durante o ano letivo de 2015 na turma 905, como indicamos, totalizaram quatro, sendo três deles relacionados a um trabalho de produção de *reportagem* e outro à produção de *contos*, escrituras essas que também serão discutidas em seção à frente, em virtude de suas especificidades. Já quanto à dinâmica das aulas em que ocorre leitura de textos em ambas as classes escolares, informam os estudantes: (118) *Geralmente os alunos leem em voz alta. Todo mundo lê junto. Depois faz atividade no caderno e corrige.* (RFE., nono ano, entrevista 2015); (119) *Geralmente é assim: leitura em voz alta, conversa e faz atividades.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (120) *Às vezes, SHP. [a professora] lê em voz alta e pede pra gente dizer o que a gente entendeu, do que a gente gostou. Às vezes a gente lê em voz alta.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015), o que é reiterado pelas professoras GRF. e SHP.: (121) *Isto, é porque aí tu...faz uma conversa prévia com eles antes da interpretação, né? O assunto do texto (...) Mais a ideia, o que tá acontecendo no texto.* (GRF., entrevista 2015); (122) *Geralmente quando trago texto, eu abro pra eles lerem espontaneamente, né? Ler um parágrafo, dar oportunidade pra eles falarem também, mas geralmente é assim, eu começo...quando tem um 'poema', dou abertura pra eles lerem.* (SHP., entrevista 2015).

Em nossa imersão e nessas interações, inferimos o espaço conferido à leitura em voz alta pelos alunos seguido por comentários e atividades de interpretação textual. Borges (1998) atenta para a historicidade da leitura em voz alta: segundo a autora, esse tipo de leitura decorre de um tempo histórico em que inexistiam exemplares para todos os que acompanhavam o texto escrito, o que exigia a leitura em voz alta. Na tradição escolar, temos, entretanto, a preocupação com a educação para a leitura em voz alta, o que tem implicações com o desenvolvimento da oralidade, tal qual registram os PCNs – em ressignificação, hoje, a partir da BNCC (BRASIL, 2015) –, e com a atenção, por parte de nós, professores de Língua Portuguesa, para questões como entonação, dicção, fluência e itens afins.

Dois movimentos podem ser discutidos aqui: o primeiro referentemente à elisão da leitura silenciosa na turma de sétimo ano, como



mencionamos na subseção 5.1.2, mais especificamente em (59), em virtude da condição fugidia de *atenção seletiva* dos alunos. Parece que esse momento de leitura fica comprometido por questões de outra ordem que fogem ao escopo desta pesquisa. O segundo movimento diz respeito à avaliação de leituras orais. Segundo Antunes (2003, p. 28), a escola brasileira ainda cultiva enviesamentos no trabalho com textos promovendo, entre outras coisas, “leitura em voz alta” com interesses avaliativos, o que é possível inferir da resposta de SHP. à questão de avaliação de leitura na turma de sétimo ano: (123) *Avalio [leitura] nessas aulas mesmo, de leitura e interpretação de texto.* (SHP., entrevista 2015). Entendemos haver, nessas avaliações, preocupações relacionadas à entonação ou à pontuação, ou mesmo ao alfabetismo funcional (RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015). Em se tratando de escolas públicas no Brasil, nas quais os índices de alfabetismo pleno não são absolutos, havendo analfabetos funcionais em anos finais da Educação Básica (INAF, 2011), o *ato de ler* em voz alta, não raro, justifica-se em nome da necessidade de exercitar (ou avaliar) a fluência no processo de decodificação, condição *sine qua non* para o compartilhamento de sentidos, tal qual mostra, na perspectiva das neurociências, Dehaene (2012).

Kleiman (2008 [1989]) nos lembra de uma implicação muito importante – como mencionado em capítulo referente ao *traçado de estado da arte* nesta tese –: *é durante* a interação com o leitor mais experiente que o aluno consegue compreender o texto; não na leitura silenciosa, nem na leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Fica evidenciada, mais uma vez, a importância do *outro* e das *interações* nesse processo. Temos, aqui, implicações comportamentais no encaminhamento das estratégias de ler. A leitura em voz alta implica exposição da face porque, na tradição escolar, tal qual mencionamos anteriormente, trata-se de uma atividade cujos objetivos remetem à educação da oralidade. Assim, há expectativas em relação à leitura em voz alta, no sentido de que seja pausada, com entonação adequada, sem tropeços na decodificação (com base em BORGES, 1998).

Tal qual discutimos em Catoia Dias (2012), no Ensino Fundamental, os alunos tendem a estar em processo de desenvolvimento de vivências dessa ordem; desse modo, o foco na leitura oral normalmente, nesses casos, não é o conteúdo do texto em si, mas a exercitação da forma por meio da qual a leitura se dá. Sob essa perspectiva, o medo de titubear no que diz respeito à adequação das expectativas dos ouvintes – em geral, colegas em idade caracterizada pelo



pouco controle de zombarias e afins – retrai alunos, especialmente adolescentes, em processo de definição de sua posição junto ao grupo. A questão mais relevante nessa discussão, para as finalidades deste estudo, é a distinção de objetivos em se tratando do *ato de ler*, oralmente ou silenciosamente. A leitura oral, nos anos finais do Ensino Fundamental, tem objetivos que se distinguem do processo de negociação de sentidos por parte do ouvinte: tende a ser mais efetivamente focada na potencialização das habilidades de oralidade do próprio leitor. Assim, o compartilhamento dos sentidos, o *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a) implica necessariamente o *ato de ler* silenciosamente; afinal, é desse modo que o leitor empreende a leitura na maior parte das situações nas variadas *esferas de atividade humana* pelas quais transita/nas quais se insere. E, nos casos de educação para a oralidade, talvez o caminho da ausculta (com base em PONZIO, 2010a; 2013), do abrir-se para ouvir o outro, seria um caminho mais enriquecedor: a ausculta como contraface da leitura oral (com base em PONZIO, 2010a; 2013; 2014); se a escritura é para a alteridade, a leitura em voz alta também precisa sê-lo: o Jano bifronte bakhtiniano.

No que concerne à atividade recorrente de interpretação textual escrita em seguimento à leitura, compreendemos sua importância no âmbito da educação linguística, contudo, da maneira com que se projeta nas aulas aqui analisadas, tende a eximir o *encontro* do leitor e do autor, uma vez que sofre interpelações, é processo entrecortado: à luz de uma abordagem produtivista (com base em SAVIANI, 2013), lê-se a fim de responder questões; a lógica, portanto, inverte-se, uma vez que, sob o escopo do *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra*, entende-se que as questões existem a serviço da leitura, não o contrário.

No tocante à atividade de releitura, os alunos registram: (124) (...) *Não tem releitura nas aulas.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (125) *Releitura não tem, não.* (HML., sétimo ano, entrevista 2015); (126) *Não tem releitura, mas acho bem importante.* (JAK., nono ano, entrevista 2015); (127) *A gente relê pra responder as atividades.* (RFE., nono ano, entrevista 2015), reiterado pelas professoras, quando questionadas acerca dessa prática em suas aulas: (128) *Como assim?* ((nós explicamos)) *Eles vão pra interpretação e obviamente, pra responder, se não prestaram muita atenção na primeira leitura, voltam pro texto, aí é a hora em que vão reler. Mas reler juntos, novamente, não. Essa experiência, não.* (SHP., entrevista 2015); (129) *Consigo fazer releitura sim, porque eles mesmos voltam durante as atividades. Mas depois de tudo feito, não, nunca fiz isso. Às vezes eles estão fazendo uma atividade gramatical e voltam pro texto.* (GRF., entrevista 2015).

Conforme vimos propondo desde nosso percurso final em curso de graduação e, logo após, em nível de mestrado (CATOIA DIAS, 2009; 2012; 2013), entendemos *releitura* como uma segunda experiência de *encontro de palavras* no mesmo texto, o retorno à leitura do texto tendo finalizado as discussões acerca dele, o que parece ainda em processo de compartilhamento com professores – a exemplo do questionamento “Como assim?” – e alunos participantes desta pesquisa, uma vez que uma boa parte deles entende releitura como volta ao texto no momento de execução de atividades de interpretação textual. Em nossa compreensão, o processo de *releitura* em aulas cujo enfoque é a formação de leitores tem implicações que remetem ao processo de *reescritura*: voltando ao texto é possível enxergar novos dados, observar informações que só ficam salientes depois de uma primeira leitura e, sobretudo, no caso da *esfera escolar*, de uma leitura na interlocução com o professor (KLEIMAN, 2008 [1989]).

Entendemos de suma importância a realização dessa atividade a fim de que nós professores, leitores mais experientes, possamos compartilhar caminhos interpretativos com nossos alunos na tecedura de novos sentidos (GERALDI, 1997). Compreendemos – agora em um recurso a bases de que nos distinguimos, mas cujos conceitos compõem o que vimos concebendo como *intrassubjetividade* – que, após o debate promovido em sala e no momento da releitura, conhecimentos prévios (KOCH, 2005) que ainda não haviam sido agenciados podem sê-lo; referentes que não foram recuperados podem, neste momento, ser reconhecidos; esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981) que não foram ativados podem passar a ser agenciados ou ressignificados; inferências que não haviam sido estabelecidas podem se dar, uma vez que, segundo Kintsch (1998), os sujeitos elaboram em suas memórias modelos de situação que integram os conhecimentos acerca dos dados do texto com suas experiências individuais. O que ocorre é que, muitas vezes, essa integração é viabilizada na releitura, após discussão em classe. Enfim, diversos aspectos podem ser compreendidos e internalizados pelos alunos no espaço dedicado à *releitura*, daí a importância em realizá-la nas classes escolares. E, retomando nossas bases teóricas com menção a L. Ponzio (2002), compreendemos que ler implica uma espécie de *reescritura*, que precisa ser objeto de discussão com o interlocutor mais experiente, neste caso nós professores.

Inferimos aqui a ocorrência da *releitura* em momento específico: quando das respostas às questões de interpretação, à luz de uma abordagem produtivista (com base em SAVIANI, 2013) que tende a colocar em xeque o *encontro de palavras* (com base em PONZIO, 2010a),

como analisamos anteriormente. Entendemos, assim, que o *ato de ler* é uma atividade que carece, ainda, de definição de um espaço mais efetivo na *esfera escolar* e que encaminhamentos com desdobramentos como esse demandam uma atenção mais demorada nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da área.

Capital, ainda, analisar, nesta seção, o espaço conferido à leitura de obras da *esfera literária* nas aulas de Língua Portuguesa em campo de pesquisa. De acordo com o que informam os alunos do sétimo ano, parece tratar-se de uma prática ainda a carecer espaços na turma em questão: (124) *A gente não lê em aula. Na verdade, nenhum outro professor trabalha com livros literários...eu costumo ler livros em casa.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (125) *A gente não lê livros. Eu li em casa um livro porque a minha mãe leu.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (126) *Não tem leitura de livros, não, e:::a gente também não frequenta a biblioteca.* (HML., sétimo ano, entrevista 2015). Três pontos nos parecem importantes: primeiro, a sinalização de ausência de leitura literária nas aulas de Português, em sentido estrito, e na instituição de ensino, em sentido amplo, o que provoca inquietações acerca da formação leitora para textos mais densos – a leitura extensiva de textos mais longos, em oposição à leitura intensiva de textos mais breves – nessa *esfera escolar* especificamente; segundo, o papel assumido pela família no tocante à implementação de leitura extensiva e o distanciamento que parece haver entre as *práticas de letramento* dos alunos e os *eventos de letramento* de que participam em aula, a exemplo do que vimos inferindo como assincronicidade entre historicidade de estudantes e objetos culturais foco no *ato de dizer*; terceiro, as vivências no interior do espaço da biblioteca escolar que entendemos negligenciadas.

Sobre apagamentos daquelas leituras mais voltadas para o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), importa problematizar o que Britto (2012; 2015) aponta como uma educação para a insularização no cotidiano. Escreve o autor:

Retomo aqui uma ideia sobre a qual venho dissertando com frequência: ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações institucionais e insistir que estudar e aprender limitam-se à incorporação de informações e comportamentos supostamente úteis à vida prática, nada mais se faz que fixar a educação a um senso comum em que todo tipo de crença está legitimado. A verdade, a história, o mundo se manifestam como algo fixo,

acabado, absoluto, e por isso mesmo anti-histórico (BRITTO, 2015, p. 38).

E prossegue: “Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendem o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador” (p. 138). Já acerca da função da biblioteca na educação escolar, explica Britto (2012) que, partindo do pressuposto de tensionamentos entre o *cotidiano* e a *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]), entre saberes práticos e aqueles historicamente acumulados, “a biblioteca escolar ganha destaque como espaço de estudo e de acesso ao conhecimento elaborado. Sua razão de ser não é estimular a leitura pura e simplesmente [...], sendo confundida com espaços de lazer e de entretenimento” (p. 56). Em convergência com esse olhar e tendo presente as especificidades *cronotópicas* dos estudantes hoje, compreendemos que a educação para acesso e imersão a/em bibliotecas virtuais é também importante ingrediente nesse percurso de formação. Como mostram Batista, Vóvio e Kasmirski (2015), o número de livros nos lares brasileiros suscitou redução no período de 2001 a 2011, o que, dentre outras razões, remete ao crescimento de dispositivos virtuais.

Tomando o ensinar e o aprender como formas de produção de conhecimento, o qual se constitui como processo complexo de elaboração a partir de acesso a diferentes informações, o acervo das bibliotecas escolares, incluída a educação para lidar com acervos virtuais, tem de permitir percursos formativos mais densos e amplos – na consideração da possibilidade de uso paralelo desse espaço com atividades mais descomprometidas –, em consonância com o projeto de formação escolar delineado, em especial no que tange à ação docente.

Pelo exposto, decorre que a pedagogia escolar, desde a perspectiva formativa, pode e deve considerar as individualidades, as singularidades, as necessidades de cada participante, mas sempre as compreendendo em sua historicidade. Por isso, tem de assumir como ponto de partida o conhecimento atual dos alunos, buscando estabelecer relações entre a experiência imediata (ainda presa ao cotidiano) e os determinantes da ordem sócio-histórica. E isto não é uma questão de aproximação, mas sim um fundamento epistemológico (BRITTO, 2012, p. 58).

Ainda em se tratando dessa questão, tomamos *literatura*, nesta tese, como meio de reflexão e indagação da condição humana, como processo de construção e vivência de mundos outros (com base em L. PONZIO, 2002). A *literatura*, nesse sentido, favorece o gesto de introspecção do sujeito a fim de promover contemplação e transcendência do posto, do mundo dado, de si mesmo, opondo-se, assim, ao entretenimento que, segundo argumenta Britto (2012), promove o apagamento, a evasão, fazendo “esquecer a morte”. Por sua vez, a arte e, nela, a literatura fazem o contrário: lembram a morte e a precariedade da vida. Para L. Ponzio (2002), o que é do âmbito da literatura implica a *afirmação*, distingue-se da mera *representação* e se dá nos “textos de visão”, aqueles que permitem ver para além do explícito, para além da leitura especular, o que remete à ampla dedicação de M. Bakhtin à *esfera literária*, na qual, segundo Ponzio (2010b), o filósofo russo encontrou de fato o *não alibi* para existir.

Isso posto, a função da promoção da literatura, em âmbito escolar especificamente, *esfera de atividade humana* de interesse desta pesquisa, é suscitar o senso crítico e os conhecimentos que se encontram além do âmbito do cotidiano, dos *letramentos vernaculares*, e produzem os questionamentos da condição humana, da sua existência; o objetivo do trabalho com obras literárias nas aulas não seria, sob essa lógica, desenvolver o “gosto pela leitura” ou o “prazer”, conforme já discutido em seção anterior, ainda que possa potencializá-los, mas desenvolver o conhecimento em si, como enfatiza Britto (2012).

A atenção a textos em *gêneros do discurso* que circulam na *esfera literária*, especialmente os *gêneros do discurso secundários*, tal qual postula L. Ponzio (2002), conferem ao sujeito leitor a opção de assumir-se em *posição exotópica* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) a fim de projetar novos e outros sentidos aos significados enformados, tanto quanto de facultar ao sujeito seu direito de exercício da *infuncionalidade* (PONZIO, 2014), uma vez que textos literários fogem ao controle da língua, não se assentam sobre a imposição de significados, em uma lógica próxima da *funcionalidade* que interessa ao mercado global. Eis a centralidade do trabalho escolar com obras literárias: a promoção da *infuncionalidade* que, segundo Ponzio (2014), está implicada em nossa condição de humanidade, e a possibilidade de capturar aspectos da dialogicidade da palavra não permitidos por outros textos, especialmente pelos *gêneros primários* (com base em L. PONZIO, 2002).

Inferimos espaço semelhante à leitura de obras da *esfera literária* na turma de nono ano. Registram os alunos: (127) *No início do ano tinha leitura de livro, a gente escolhia os livros, mas com a greve, não tem*

*mais.* (JAK., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (128) *No começo do ano, toda sexta a gente tinha que trazer um livro, mas depois da greve não deu pra fazer isso, porque é uma aula perdida. Foi umas três semanas só, porque aí teve a greve.* (RFE., nono ano, entrevista 2015), o que se nos afigurou em aula transcrita, em parte, na nota seguinte:

- (129) *Os alunos copiam as atividades do quadro de giz e GRF. transita pela sala observando quem realizou os exercícios da última aula. Visualizo um livro posto sobre a carteira de um aluno e pergunto se é leitura escolar obrigatória, ao que o estudante responde negativamente. Ele explica ter havido aula de leitura semanal no início do ano, na disciplina de Português, mas, em virtude do estado de greve, a aula foi suspensa em prol dos conteúdos gramaticais programados para o ano letivo.* (Nota n. 17, Diário de campo, nono ano, 2015).

Esse movimento é reiterado por GRF.: (130) No início até fiz um cronograma de obras literárias, mas:::não deu pra terminar, porque a matéria ficou muito atrasada e eu tenho que terminar. (GRF., entrevista 2015). Em (130) sugere-se a preocupação com o tempo destinado ao ensino de conteúdo gramatical programado para o ano letivo, o que reputamos, em parte, à base teórico-epistemológica sob a qual se alicerça a formação inicial de GRF., conforme já apontado na primeira seção deste capítulo, mas também à valoração do ato de ler, subjacente relativamente a dispêndio de horas proveitosas, a gosto da lógica da produtividade (com base em SAVIANI, 2013), ou ainda, como recurso secundário a tal ensino, como vimos pelo excerto anterior (117). Tal a força dessa concepção, que se mostra refletida no registro de um dos alunos do sétimo ano: (131) Não lemos textos **porque se gasta muito tempo.** (WOH., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa), em estreita correlação com a prática de mistério (LILLIS, 2001) por nós ressignificada neste estudo: reafirmam-se demandas escolares sobre conhecimentos gramaticais, reputando-lhes uma relevância que persiste na mencionada condição de mistério, retomando configurações cronotópicas de filiação sistêmica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

Em se tratando dos hiatos que compreendemos haver nas aulas no tocante à leitura literária, enfatizam-se esquemas de interpretação bastante próximos de posturas contemporâneas – a exemplo de aula transcrita em (115) –, em uma tendência de permanência no *modus operandi* do cotidiano (com base em BAUMAN, 2001), sustentado por

uma produtividade social, para a qual são requeridas *competências* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) que se formem no interior das instituições de ensino. Eis, novamente, o princípio da *adaptação social* que se ajusta à noção de vida completa, imutável, que tem apenas de ser aceita e reproduzida em sua materialidade. Nesse sentido, “ler se torna uma atividade sem crítica, sem espanto, sem indagação, pode ser cegueira” (BRITTO, 2012, p. 127). A leitura, concebida por nós como *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) e, mais especificamente, a leitura literária, tomada como desejo de transcendência, atua como forma de resistência, como meio de amostra da condição da existência humana em todas as suas possibilidades, fazendo-se ‘no espanto do viver’, como poetiza Britto (2012). Estando em servilidade à vida e não a seu esquecimento, a literatura instaura-se como um compromisso existencial no seio de uma dimensão ética:

Admitindo que a literatura apresenta uma dimensão ética, dimensão pela qual autor e leitor se comprometem com a realização da liberdade, podemos assumir que fazer literatura, ou ler nessa condição, é uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana (BRITTO, 2012, p. 138).

Uma observação a ser feita diz respeito à linguagem literária: na literatura, a composição verbal pode obedecer à sensibilidade, sendo muitas vezes altamente subjetiva. Tal subjetividade é produto da intenção e da finalidade do autor do texto e nela exploram-se figuras, ambiguidade, ritmo, sonoridade, entre outros, para que se criem fontes virtuais de sentido. Dessa forma, o texto literário precisa receber um novo tratamento em sala de aula, com vistas a não minimização de seu valor e de sua complexidade; ao contrário, importa que se suscitem reflexões acerca dos deslocamentos de referenciais comuns provocados pela linguagem literária, da lógica outra sob a qual o sujeito é instigado a pensar. Eis os subterfúgios para interpretações da realidade fugaz, daquilo que, pincelado pelas cores do escritor, não está representado pela palavra, mas *afigurado* nela (com base em L. PONZIO, 2002).

Nessa reflexão seguramente não nos alinhamos ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e à assepsia das vivências sociais, da historicidade dos sujeitos, de suas *práticas de letramento* (STREET, 1988). Em contrapartida, não nos alinhamos também ao

relativismo que, sob vários aspectos, denega o que é do *grande tempo*, em nome da exacerbação do cotidiano (com base em HELLER, 2014 [1970]). Nossa busca é, tal qual Vigotski (2009 [1934]), o tensionamento entre o que é do *cotidiano* e o que é da *ciência* – e, arriscamos ampliar, das *artes*, da *filosofia*, da *ética* – e que, no ideário bakhtiniano, remete à dialogia entre *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Entendemos que, em muitos espaços na *esfera escolar*, em nome de uma dissociação com o *modelo autônomo de letramento* e seu enfoque no cognitivismo e na erudição, evanesceram-se os espaços para o tratamento do que é da *afirmação* (L. PONZIO, 2002), do *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]), da *história* (HELLER, 2014 [1970]).

Pelo que vimos discutindo, inferimos como rarefeita tanto a abordagem vinculada ao *grande tempo*, quanto a ocupação com textualização de modo geral, em ambas as classes escolares – no que diz respeito quer à recorrência de vivências com textos, quer ao enfoque das atividades desenvolvidas –, no tocante às *configurações cronotópicas* atuais, crescentemente delineadas pelo grafocentrismo (com base em FISCHER, 2006), o que, em nosso entendimento, suscita uma educação em linguagem atenta a práticas sociais de leitura e de produção textual, bem como a conhecimentos léxico-gramaticais agenciados nos projetos de dizer dos interactantes. Nesse sentido, vale mencionar dificuldade que se nos afigurou, em se tratando de alguns alunos participantes de pesquisa, no que diz respeito à menção a textos em *gêneros do discurso* trabalhados em sala de aula. Em entrevista com estudante do sétimo ano, BUT. envida esforços para evocar *gêneros do discurso* discutidos em aula, o que resulta em vão: (132) *A gente trabalha bastante texto assim óh* ((mostrando atividades gramaticais em seu caderno)). (BUT., sétimo ano, entrevista 2015), ao passo que, em roda de conversa CPX. afirma, ao folhear um livro em que é veiculada *história em quadrinhos* de Mafalda:

- (133) CPX.: '*História em quadrinho*' eu nunca tinha visto!  
 ((nós interpelamos)): Mas tu lê *Turma da Mônica*, né?  
 CPX.: Leio.  
 ((nós explicamos)): Então tu lê '*história em quadrinho*'.  
 CPX.: Ah! Eu adoro '*história em quadrinho*'!  
 (Sétimo ano, roda de conversa 2015),

o que reputamos também a vivências rarefeitas, em sala de aula, com textos materializados em *gêneros do discurso* que medeiam relações interpessoais em diferentes *esferas da atividade humana*. A memória de BUT. se relaciona a textos transcritos no quadro de giz em que são



veiculadas conceituações de elementos gramaticais da língua e exercícios de fixação; CPX. afirma não ter tido contato anterior com *histórias em quadrinho*, a despeito de ler ‘Turma da Mônica’. A dificuldade parece derivar, portanto, da experiencição apenas pontual, da familiarização superficial com a prática de leitura de textos em *gêneros* na *esfera escolar*, dificuldade esta justificada se considerarmos a impossibilidade de referenciar aquilo que não nos é dado vivenciar.

Situação distinta, porém de origem comum, é mencionada por um dos estudantes do sétimo ano em roda de conversa: (134) *A gente quase não lê::na aula de HISTÓRIA a gente não conseguiu interpretar um texto e a professora teve que ensinar.* (HML., sétimo ano, roda de conversa 2015). Interpretamos, neste caso, a premência de potencialização na formação leitora desses estudantes, que acaba por se refletir em instâncias outras que não somente aquela específica da aula de Língua Portuguesa, e que arriscamos estender a domínios distintos de suas vidas, tendo presente serem as relações intersubjetivas instituídas por/em *gêneros do discurso* em todas as *esferas de atividade humana*, como postula Bakhtin (2010 [1952/53]), requerendo, portanto, formação em leitura e em escritura por parte dos sujeitos a fim de se inserirem nelas e transitarem por elas. Importante apontar a relevância de nosso papel, professores de Português, como interlocutores mais experientes nessa formação que, no caso mencionado, é requerida também do docente de outra área a quem é dado ensinar a interpretar textos, ensino este inquestionavelmente da ordem do todo da escola, mas cujas especificidades, também inquestionavelmente, dizem respeito à disciplina de Língua Portuguesa.

A dificuldade em atividade de interpretação textual apontada pelos alunos da turma 701 se reitera quando, em entrevista individual, CPX. informa ter obtido sucesso em uma questão relacionada ao gênero *tira* lido em sala de aula devido à atenção a aspectos não-verbais do texto. A Figura 19 seguinte ilustra a mencionada atividade:

Figura 19 – Atividade sobre ‘advérbio’

**A língua em foco**

**O ADVÉRBIO**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia esta tira:

Gaturro: Nik © 2010 NikGut. by Universal Uclick

(Nik, Gaturro, 2. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004. v. 4, p. 5.)

- Gaturro, a personagem da tira, organizou o seu dia na agenda.
  - Para que serve uma agenda?
  - Que palavras ou expressões da tira indicam tempo?
  - Em que lugares Gaturro estava em cada um desses momentos?
- No 1º quadrinho, que instrumento Gaturro usa para escrever em sua agenda?
- Responda com uma só palavra: De que modo Gaturro passou o dia?

57

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

Segundo CPX., (135) Nessa atividade aqui de advérbio, tipo...eu não consegui responder a número três só lendo o texto, sabe? Eu fui conseguir responder olhando pras imagens. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015). Indicia-se, pelo excerto (135), um empenho por parte da estudante no agenciamento de elementos linguísticos explícitos na tira, tais como as expressões ‘tomar sol’, ‘almoço’, ‘sesta’, ‘ver tv’ que, articulados ao adjetivo ‘vagal’ e a conhecimentos prévios acerca da rotina demandada

em uma sociedade como a em que nos encontramos inseridos atualmente, rotina esta que tende a distanciar-se do tempo livre e do lazer diário para a maior parte da população, suscitaríamos uma vida tranquila e um “passar bem o dia”, resposta dada pela turma à questão número três. Não obtendo sucesso, CPX. busca sentidos nos elementos extralinguísticos. Capital, nesta atividade, atuação nossa, professores de Língua Portuguesa, como interactantes cujas vivências, em se tratando desse objeto cultural, atingiram um percurso maior de exaustão (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]), portanto em condição de interlocutores mais experientes para problematizar estratégias de dizer agenciadas pelo autor da tira, em atenção paralela a aspectos outros como relativos a outras modalidades, como a imagem, a fim de levar a termo a compreensão textual e mover o desenvolvimento de nossos alunos no tocante à formação leitora (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Ainda no que se refere às vivências com leitura por parte dos alunos, quando questionados acerca da natureza das questões de interpretação de texto que, em sua opinião, merecem destaque, indicam: (136) Pra mim, importante é aquele que pede a nossa opinião pessoal. (GZI., nono ano, entrevista 2015); (137) Eu acho importante a questão que faz a gente pensar e se posicionar. (JAK., nono ano, entrevista 2015); (138) A que faz a gente entender o que tá se passando na história. (RFE., nono ano, entrevista 2015); (139) As que faz a gente pensar e sobre o que tem no texto também. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015). Inferimos, nesses excertos, um revozeamento de já-ditos escolares, materializados em seção anterior, de que ler é compreender a mensagem que o texto está ‘passando’ ao leitor. Nessa perspectiva, cabe ao leitor ‘receber’ ou ‘extrair’ o significado que o autor do texto objetiva transmitir – trata-se, aqui, de um olhar de base eminentemente cognitivista, a leitura extração de sentidos de que trata Leffa (1996). Geraldi (2010a, p. 103), sobre isso, afirma que “O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve).” Conforme apontamos em capítulo teórico desta tese, em nossa compreensão, é necessário que, durante a leitura, o leitor atente às informações explícitas presentes em um texto, contudo o processo da leitura não se reduz a tal atividade; o leitor agencia conhecimentos prévios derivados de suas vivências com a leitura para que o compartilhamento de sentidos ocorra. São as teias do tecido entrelaçadas, teias essas construídas nas experiências cotidianas do autor do texto e teias advindas do leitor (GERALDI, 1997), as quais constituem a tecedura dos sentidos. Antunes (2003, p. 28), tratando das

atividades de ensino da leitura, afirma que ainda se encontra nas instituições de ensino básico

[...] uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros).

Assim como temos apontado desde Catoia Dias (2012), referentemente às dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* da leitura, a localização de informações explícitas é parte do *ato de ler*, mas não sinônimo dele. E, em se tratando de uma concepção de *leitura* como *extração de sentidos*, seguramente instaura-se o desafio de ressignificação dessa compreensão, o que passa necessariamente pelo entendimento do papel do *outro* na interação instituída no *ato de ler*, no *encontro da palavra outra* e da *outra palavra*; eis o enfoque interlocutivo tão caro ao ideário *histórico-cultural*.

Quanto ao registro das questões atinentes à criticidade dos alunos, atividades dessa natureza implicam ativação de representações que amparem os alunos leitores no processo de argumentação. Sob essa perspectiva, estudantes, nas aulas de leitura, quando instados a posicionar-se criticamente, precisam ter se apropriado de determinados conhecimentos que, relacionados a outros já internalizados – os esquemas cognitivos, conceito de base subjetivista que agenciamos pontualmente aqui (RUMELHART, 1981) –, promovam, na compreensão leitora, ressignificações das representações cognitivas desses mesmos alunos leitores no que diz respeito aos modos de ver e conceber o mundo.

Segundo aponta o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (2012), ressalvada, mais uma vez, a base subjetivista, a leitura – em se tratando da dimensão *intrassubjetiva* – implica quatro eixos: *localização e recuperação de informações, integração e interpretação de textos, reflexão e análise, complexidade*. Estes últimos eixos dependem consideravelmente do bom êxito no primeiro deles, ou seja, o leitor, para interpretar, refletir, analisar um texto, tem de recuperar as informações

contidas nele, e isso ocorre por meio do reconhecimento do tema do texto, da localização de dados explícitos pontuais, bem como da compreensão das relações entre as informações explícitas e sua sequencialidade. Sob essa perspectiva, o processo de *reflexão e análise* implica os processos de recuperação de informações e de interpretação – os quais não seguem uma lógica linear, mas implicacional –, o que suscita encaminhamentos na formação do leitor que contemplem todos os quatro desdobramentos intrassubjetivos. A prevalência de um ou outro, ainda sob o ponto de vista intrassubjetivo, possivelmente não favoreça esse processo em toda a sua complexidade.

Outro ponto relevante a ser mencionado, e já brevemente apontado em seção anterior, refere-se à dificuldade apresentada pelos alunos em prospectar aulas outras de Língua Portuguesa – neste caso, em se tratando do enfoque na formação de leitores –, conforme transcrevemos nos excertos que seguem: (140) *Não sei dizer.* (RFE., nono ano, entrevista 2015); (141) *Não sei, nem imagino.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (142) *Uma coisa ao ar livre que SHP. [a professora] já fez, fez na primeira aula, por causa que tava bastante calor.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (143) *Uma aula livre, porque ficar todos os dias dentro da sala fazendo atividade é chato. Uma aula livre...que possa se reunir, conversar, discutir um assunto, da matéria, do conteúdo, assim...* (JAK., nono ano, roda de conversa 2015); (144) *Eu acho que teria que equilibrar gramática com literatura, uma coisa bem mais atrativa, sair da sala de aula, ir ali fora, fica aquele vento, sol. Teve uma aula assim, foi muito interessante.* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015).

Entendemos a recorrência de respostas que expressam dúvidas ou ambientações distintas ao espaço da sala de aula – neste caso, eventual bucolismo de espaços externos –, como resultado da rarefação de vivência com textos que inferimos haver em aulas de Língua Portuguesa: a ausência de menção a textos justifica-se pelo discreto contato com eles nessas aulas e possivelmente em aulas de anos anteriores, considerado o mergulho em práticas da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]); a não prospecção de mudança que implique convergência com os usos sociais da escrita se dá possivelmente em virtude de vivências abreviadas, de repertório restrito para comparação; interpretamos, assim, como uma rendição à órbita da escola, discussão fecunda em Daga (2016).

Por outro lado, compreendemos haver, em parte de resposta de GZI., uma abertura para o trabalho significativo com textos em sala de aula, como reiteram outros alunos ao enunciarem possibilidades de trabalhos outros com leitura de textos que não somente aqueles voltados à *gramática normativa/taxionômica*, como compreendemos recorrente

nas aulas em ambas as turmas e transcrito em (4). Em roda de conversa, os estudantes do nono ano informam: (145) */.../ Eu preferia mais interpretação de texto, coisas assim...pra fazer vestibular, tem que saber muito interpretação e isso a gente tá BEM fraquinho, muito mal, a gente não sabe interpretar.* (JAK., nono ano, roda de conversa 2015); (146) *Óh...nessa revista (+) um texto sobre 'ebola' ((folheando a revista que levamos para a roda de conversa)), eu gostaria de ler, porque é realidade, atual.* (BUT., sétimo ano, roda de conversa 2015); (147) *Seria interessante levar essas revistas e jornais pra sala de aula ((folheando os materiais levados para a roda de conversa)), porque é mais interessante, as pessoas iam prestar mais atenção. Não tem aula diferente...ia ser uma aula diferente.* (CPX., sétimo ano, roda de conversa 2015);

- (148) *Tá faltando muito, muito, essa parte de interpretação, porque:::não é só pra matéria de Português, é pra tudo, pra você ler um enunciado, pra ler melhor. No início do ano a gente lia uma vez por semana, mas depois GRF. [a professora] não cedeu mais aulas pra gente fazer leitura, mas agora já é terceiro trimestre, né? E:::ano passado a gente trabalhava muito com interpretação, e esse ano tá faltando muito, entendeu? Porque tinha indicação de livro, agora é só gramática, sabe? É chato!* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015).

A despeito do revozeamento do senso comum por parte de JAK. em favor de um trabalho com leitura com vistas a concursos como o vestibular, aspecto já analisado por nós em seção anterior, compreendemos haver, por parte dos alunos participantes de pesquisa, um distanciamento da abordagem gramatical *taxionômica* e *normativa* que tende a prevalecer nas aulas em prol de abertura para um ensino de Português enfocado nas práticas sociais de uso da língua. Pelo excerto (148), inferimos uma valoração de interpretação textual por parte de GZI. decorrente, possivelmente, de sua historicização, de suas vivências com a textualidade, visto “ter trabalhado muito com interpretação no ano passado”, trabalho este colocado em suspenso no ano letivo de 2015. Interpretamos, assim, que a rarefação de vivências com textos nas aulas de Português não parece se dar por limitações das *práticas de letramento* dos interactantes, mas por um automatismo da *esfera escolar* que estabelece as ações docentes do modo como vimos descrevendo analiticamente. Na última seção deste capítulo nos deteremos com mais vagar sobre essa questão.

Quanto à prática de produção textual escrita, *SHP.* informa, em entrevista conosco, ter realizado duas produções textuais na turma 701, uma no início do ano, como transcrito, em parte, no excerto (34) e retomado em (149), e outra sobre a importância da escrita, conforme ilustrado na Figura 15.

- (149) *No começo do ano eles fizeram a história da vida deles, quais eram os planos e projetos pra 2015, daí pra mim analisar, né, como se expressavam, ortografia, escrita, qual era dificuldade deles pra se expressar...e assim a gente vai trabalhando. Eu fiz no começo do ano e:::agora há pouco fiz uns cartazes pra dizer a importância da escrita. Em alguns anotei pra escrever mais...a segunda foi exposta. Na primeira, dei a nota e marquei o que dava pra melhorar. Deixo mais livre, pra escolherem sobre o que gostam. (SHP., entrevista 2015).*

Segundo explica *SHP.*, há um espaço para a seleção livre de temas sobre os quais *se diz* nas produções textuais dos alunos. Interpretamos tal abertura, tanto quanto o debruçar-se sobre suas histórias de vida, como uma ação escolar que tende a articular-se ao horizonte imediato dos sujeitos, a sua cotidianidade, em tangenciamento a ressignificações de objetos culturais outros ainda não vivenciados por esses alunos, em um processo de *desenvolvimento* psíquico, tal qual concebido por Vigotski (2007 [1978]). Assim como já discutido, o fim parece ser a mensuração de recursos gramaticais normativos. Importa registrar que tais atividades não parecem de todo referendadas pelos alunos do sétimo ano, uma vez que não lembram delas: (150) *Não entregamos redação nesse ano. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (151) Não teve redação. (WOH., sétimo ano, entrevista 2015); (152) A gente não fez redação ainda. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (153) Não teve produção de texto até agora. (HML., sétimo ano, entrevista 2015)*, o que nos sugere possível negligenciamento por parte dos estudantes, caso tenham sido levadas a termo tais produções, sugerindo, neste caso, ausência de *calar fundo*, que se instaura apenas quando há ausculta, quando há o abrir-se para a interação com o outro (PONZIO; CALEFATTO; PETRILLI, 2007).

Em se tratando da turma de nono ano, os alunos registram, ao todo, três produções textuais ao longo do ano letivo: (154) *Foram três redações durante o ano: uma 'reportagem', o 'conto' e a continuação de um texto sobre carnaval no início do ano. (GZI., nono ano, entrevista 2015); (155) Acho que foi uma ou duas redações desde o início do ano. (JAK., nono ano, entrevista 2015); (156) Teve no começo do ano, a do 'conto'...deve*

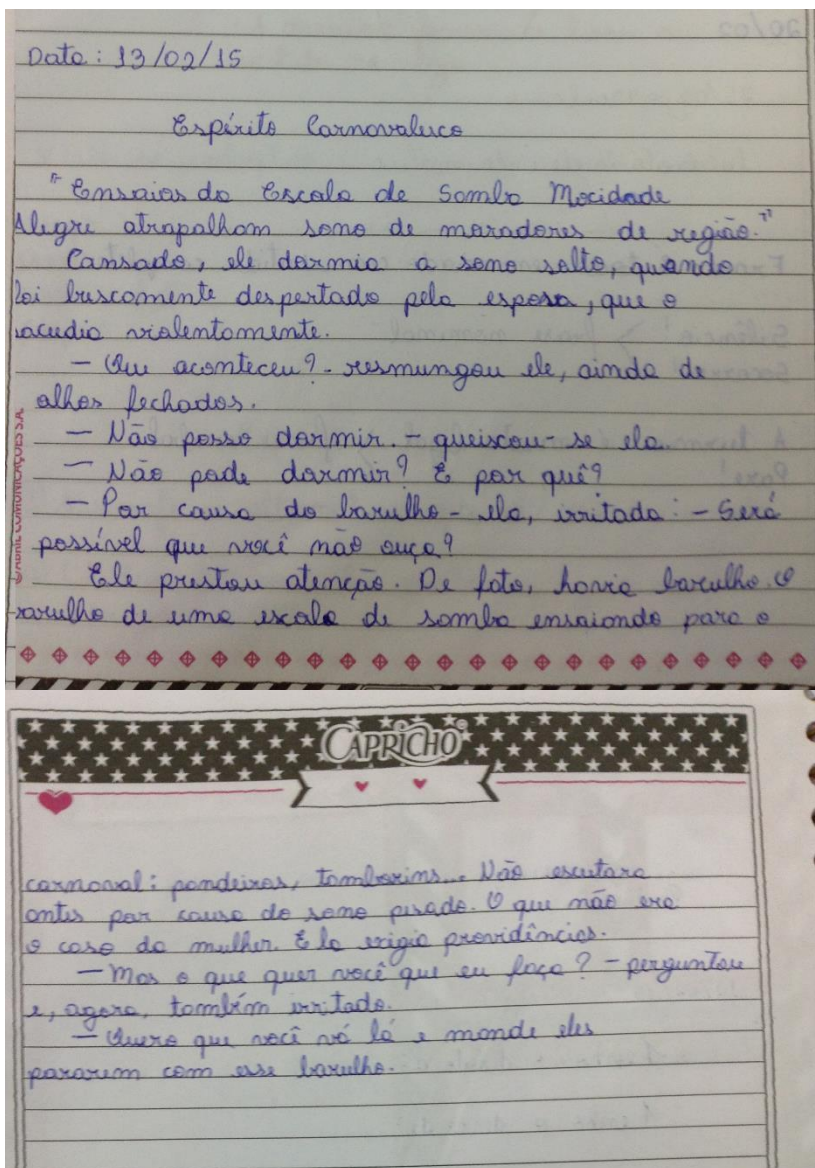
*ter tido mais, mas eu não lembro. A gente entrega pra professora, ela corrige e dá nota. (...) Não precisa refazer. (RFE., nono ano, entrevista 2015).* Compreendemos haver, na turma 905, restrições de espaço no tocante à prática de produção textual e considerando o informado em (156), em sua ocorrência, parece colocar-se em xeque a relação *intersubjetiva* que caracteriza o *encontro* do autor e do leitor do texto, condição para a existência da palavra.

É exatamente a relação, o encontro que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso. Sem o encontro com a palavra outra que a escuta, não há outra palavra. Assim, não há o texto de escritura fora da sua leitura, fora da relação com texto da sua leitura, da sua escrita; e todo texto está já escrito para o texto que o lê, para o texto do qual é o destinatário (PONZIO, 2010a, p. 39).

As aulas dedicadas ao trabalho com os gêneros *reportagem* e *conto* serão discutidas em seção 5.4 à frente. Com relação à primeira atividade de produção textual referentemente à continuação de um texto, ilustra a Figura 20:



Figura 20 – Primeira produção textual realizada na turma 905



Fonte: Geração nossa.

Acerca da atividade, informa *GRF.*:

(157) *Eu comecei minha aula com produção de texto. No primeiro dia de aula eu conversei com eles, me apresentei e dei início de um texto que falava sobre carnaval...era aquela época de carnaval. Então eu dei um texto pela metade, até:::onde a mulher queria que o marido fosse lá e parasse com o barulho da escola de samba e eles [os alunos] tinham que terminar o texto. (GRF., entrevista 2015).*

Inferimos, pelo que nos foi reportado e por pesquisa documental, uma atividade de *redação*, transposta no quadro de giz e que suscita uma abordagem estrutural de produção de texto, tal qual em *configurações cronotópicas* pretéritas, já discutido por nós em páginas anteriores. Acerca da *redação* escolar, argumenta Britto (2003, p. 166):

[...] a redação não [é] uma atividade real de significação, mas uma atividade linguística artificial, cuja finalidade é exclusivamente a de ensinar a escrever dentro de um certo modelo. Em outras palavras, a redação escolar é um exercício cujo objetivo é treinar o aluno nas técnicas de escritura, que iriam desde o uso adequado das convenções da escrita (ortografia, concordância, acentuação, pontuação etc.) até a concatenação lógica do texto (coesão e coerência textual). Nestas condições, o aluno não lê um texto pelo valor que ele pode ter ou em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. Do mesmo modo, o professor não lê o texto, ele avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos.

Não nos deteremos nesta análise por fugir ao escopo do presente estudo e por constituir objeto de estudo de Tomazoni (2016), como já registramos nesta tese. Importa a menção a tal atividade no que respeita à rarefação de vivências com a textualização nas aulas de que participamos e naquelas a nós reportadas pelos participantes de pesquisa.

Em consideração à questão que norteia este estudo e em se tratando dos *eventos de letramento* que vimos descrevendo analiticamente, inferimos haver um pertuito, nas aulas de Língua Portuguesa em ambas

as turmas em que imergimos, para o trabalho com leitura de textos em *gêneros do discurso* diversos, especialmente no que concerne à leitura como *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), considerado o tangenciamento da experiencição do objeto, de seu reconhecimento, de que trata Bakhtin (2010 [1920/24], p. 85):

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor.

Como já assinalado neste capítulo analítico, a ocupação com a textualização, em ambas as classes, tende à rarefação se comparada com o movimento empreendido em prol de questões *taxionômicas* e *normativas* da língua, o que suscita implicações do longo período de greve, após o qual a centração do esforço escolar pareceu valorar a dimensão ontológica dos conteúdos gramaticais. Quando presente, a atividade de leitura se dá por um enfoque cognitivista e estrutural, em assepsia à *dimensão social* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e à *dimensão intersubjetiva* da leitura, como vimos concebendo desdobramentos do *ato de ler* nesta tese.

Nesse sentido, por inferência da realização da leitura escolar como *ação*, em dissociação a *ato* (com base em AMORIM, 2013; PONZIO, 2010b), entendemos elidir-se o *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra* (com base em PONZIO, 2010a), em decorrência de abordagens outras distintas da lógica sociologista da linguagem (com base em WEEDWOOD, 2002). Elide-se a contrapalavra do leitor, a compreensão respondente, o dar um passo, tendo em vista ser a palavra materializada no texto identificável e decifrável, colocando-se em xeque, portanto, o estranhamento, o olhar *exotópico* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), a visão indireta, “a oportunidade de viver a humanidade que se manifesta em cada um de nós” (BRITTO, 2012, p. 120) em tempos delineados pela premência de uma agudização da criticidade. Assim, em resposta à questão de pesquisa que nos move, sinalizamos estarem ainda em gestação os espaços para o *encontro* do autor e do leitor, desafio inquietador que se projeta à educação em linguagem hoje, seguramente,

e que ganha lentes de aumento nesta situação específica: uma greve reduz o tempo escolar e, em o fazendo, faz eclodir o que é objeto de valoração, os *conhecimentos gramaticais normativos e taxionômicos*; elide-se o restante em nome de usar o tempo que resta ao enfoque superestimado no percurso escolar. Assim, em não havendo tempo para tudo, precisa haver tempo para o que é tido como central naquela *ecologia* (BARTON, 1994).

Como e por que essa *ecologia* assim se delineia seguramente transcende a questão das escolhas nossas, como docentes – a decantada culpabilização do professor de que precisamos fugir – para visibilizar complexos processos de políticas institucionais para as licenciaturas, de formação continuada de professores, de gestão de redes escolares e de fundamentos epistemológicos sobre os quais [não] se organiza a *esfera escolar*, um conjunto de questões que fogem ao escopo deste estudo, muitas das quais estudadas por Irigoite (2015), mas que, como vimos argumentando aqui, incidem diretamente na educação para o *ato e ler*.

### 5.3 LIVRO DIDÁTICO NO ÂMBITO DA AULA DE PORTUGUÊS: RELAÇÕES DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM O ARTEFATO

Considerando que *livro didático de Língua Portuguesa* constitui importante desdobramento da questão norteadora de nosso estudo, propomo-nos, neste momento, a refletir acerca das relações que os participantes de pesquisa estabelecem com esse *artefato* tanto no âmbito das aulas em que imergimos quanto no âmbito dos *eventos de letramento* a nós reportados, com o fito de problematizarmos a configuração das ações escolares, em sentido estrito, e das ações governamentais, em sentido amplo, no que diz respeito à implementação do uso de livros didáticos nas instituições formais de ensino. Assim, o eixo *esfera de atividade humana* do *Diagrama Integrado* (ANEXO C) ganha proeminência como recurso metodológico para análise dos dados nesta seção, especialmente no tocante a tecnologias e *artefatos* envolvidos nas atividades que constituem a *esfera escolar*, notadamente naquelas voltadas à prática de leitura de textos.

Em se tratando da relação estabelecida entre professores e estudantes de ambas as turmas com o *artefato* em questão, um primeiro aspecto a ser apontado concerne à recorrência de uso do livro didático nas classes escolares que nos receberam. Segundo indicam os alunos do sétimo ano: (158) *O livro é usado, vamos dizer, em sessenta por cento das aulas...é bom usar porque escrever cansa bastante, aí é uma forma de*

*descansar.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase nossa em negrito); (159) *A gente usa bastante o livro, (+) acho que a gente usa umas duas vezes na semana, mas não lembro bem os conteúdos.* (WOH., sétimo ano, entrevista 2015); (160) *Ah! A gente usa bastante o livro...só não usa nas aulas que a professora passa matéria no quadro.* (HML., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase nossa em negrito). Sugere-se, pois, uma recorrência significativa de utilização do *artefato* nas aulas de Língua Portuguesa, em consonância com o registrado por SHP. em (85), ao informar o trabalho contínuo com o livro da disciplina na turma 701. Nossa ênfase no excerto (158) reitera a discussão acerca das transposições no quadro de giz; aqui, a valoração não está exatamente no *artefato*, mas na possibilidade de se evitar a mencionada transposição. Já na ênfase em (160) reitera-se o movimento metodológico pendular: o livro ou o quadro.

Quanto à recorrência de uso do *artefato*, reputamo-la em parte ao volume de trabalho de SHP. que, conforme informado via aplicação de questionário (constante em APÊNDICE F), é responsável pela docência em Língua Portuguesa em quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, compostas, cada uma delas, por uma média de trinta a quarenta alunos, perfazendo uma jornada de trabalho de quarenta horas-aula semanais na instituição de ensino campo de pesquisa; além disso, importa retomar a consideração acerca do estabelecimento de cota de xerografia para cada professor no setor de fotocópias da escola, cota cuja limitação termina por implicar destinação exclusiva a provas, conforme nos informou GRF. em (14), o que entendemos constituir entrave para ações didático-pedagógicas empreendidas à luz da lógica de um ensino, como entende Faraco (2001), com base no modelo *retórico*.

Questão também relevante, em se tratando do uso do *artefato* na turma 701, relaciona-se à possibilidade de os alunos deste grupo permanecerem com o livro, levando-o para casa, de modo a tê-lo como fonte de pesquisa e estudo em espaços outros que não somente àqueles restritos à *esfera escolar*, diferentemente da situação em que se encontram os estudantes do nono ano participantes desta pesquisa, como já sinalizado em seção anterior. Ainda que essa possibilidade, em tese, pudesse ser tomada como inerente à lógica do PNLD, não parece se colocar para todos os alunos, do que são indicadoras nossas vivências com as turmas que compõem esta tese. As razões para essa possibilidade se consolidar ou não vêm sendo mencionadas por nós no curso desta análise e seguramente constituem pontos importantes para novas pesquisas sobre as bases que sustentam esse Programa governamental no país.

Quanto ao uso do *artefato* na turma de nono ano, os estudantes informam haver uma recorrência também considerável: (161) *A gente usa*

*bastante o livro.* (GZI., nono ano, entrevista 2015); (162) *De quatro aulas, o livro é usado em umas três.* (JAK., nono ano, entrevista 2015); (163) *A gente usa umas duas vezes [na semana].* (RFE., nono ano, entrevista 2015), o que não parece ser de todo referendado por GRF., conforme registrado em (86), quando informa não se basear no livro adotado na escola. Assim como apontamos anteriormente e respaldados no que nos foi dado observar durante as aulas de que participamos, compreendemos haver linearização no uso do *artefato* em ambas as turmas, contudo, com uma recorrência menor no grupo do nono ano o que atribuímos à já mencionada concepção de *língua* de foco sistêmico. No que diz respeito à sinalizada sobrecarga de trabalho – lecionar para uma média de 160 alunos, ao longo de quarenta-horas semanais, como o faz SHP. –, entendemos que, em razão das configurações atuais da atividade docente nas instituições públicas de ensino em âmbito nacional e dos percalços, de diferentes ordens, pelos quais passamos nós professores para operacionalizar ações didáticas comprometidas com uma formação humana omnilateral, não há tempo necessário para *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]), restrição que configura essa condição profissional historicamente, derivando, em muitos espaços educacionais, em linearização no uso do livro didático na realização de aulas, como temos inferido desde Catoia Dias (2012). Estamos cientes de que um Programa como o PNLD suscita a sequência linearizada do livro, mesmo que nos estudos da área sejam frequentes<sup>99</sup> compreensões de que o livro é tomado como apoio para ação docente e posicionamentos afins.

Tal qual discutimos na subseção 5.1.3, no caso do presente estudo especificamente, estamos tomando ‘linearização’ no uso ‘de’ livro didático de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e não ‘do’ livro didático adotado na escola notadamente, haja vista o debruçar-se sobre conteúdos e atividades inscritos em outros livros didáticos por parte das professoras participantes de pesquisa cuja atuação caracteriza-se por comprometimento profissional, ética e busca, a nosso ver, inegáveis. Nesse sentido, inferimos presença constante ‘de’ livro didático nos *eventos de letramento* em que imergimos – a despeito de sua ausência física, muitas vezes –, como naqueles *eventos* a nós reportados.

Em se tratando do aviltamento da profissão em nosso país, que teve origem em meados da década de 1960, quando do processo de

---

<sup>99</sup> Ancoramos esse registro no senso comum escolar e acadêmico, eximindo-nos de apontar fontes bibliográficas, porque consideramos ser de amplo conhecimento de quem se ocupa da educação em linguagem discussões dessa ordem, e elas nos interessam aqui exatamente por grassarem no senso comum.

democratização do acesso à escola, e que culminou na implementação massiva de material didático na *esfera escolar* (com base em GERALDI, 1997), parece ainda persistir em tempos atuais, sob novos contornos: questões de ordem econômica, política, ideológica, infraestrutural confluem para o estado em que se encontra a classe dos professores públicos brasileiros. Nesse quadro de sobrecarga de trabalho e precarização da profissão,

[...] o livro didático assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. **Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados** (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 80, grifos nossos).

Se, no mercantilismo, o professor era o sujeito que transmitia um saber já produzido, no capitalismo contemporâneo sua função passa a ser controlar o tempo de contato dos alunos com o material didático previamente selecionado, definir a duração das atividades e sua quantidade, confrontar as respostas dadas pelos estudantes àquelas inscritas no livro didático e agendar o dia da mensuração da aprendizagem. “Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: ‘tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras’” (GERALDI, 1997, p. 93), conferindo ao docente o cargo de “gerente da aula, com a função de garantir a normalidade do processo” (BRITTO, 2003, p. 155).

Retomando as dificuldades enfrentadas pelos educadores em acesso à cópia de textos, como em (14), parece consenso que o trabalho, principalmente nosso, professores de Língua Portuguesa, fica comprometido, visto que, se quisermos levar a termo ações outras desvinculadas do uso de manuais didáticos, temos de despende de nosso capital para efetuarmos cópia de textos ou levarmos a termo estratégias pirotécnicas de mobilização de dispositivos eletrônicos considerando, por exemplo, que as *configurações cronotópicas do mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) clamam por dispositivos virtuais. Julgando o atual quadro econômico da classe de profissionais públicos estaduais habilitados a lecionar, somado ao número de alunos a que

atendem, compreende-se o índice recorrente de utilização de livro didático, como já sinalizado em Catoia Dias (2012).

Assim, parece emergir um trabalho de *transposição didática* (PETITJEAN, 2008 [1998]), não no sentido de *transpor saberes científicos para a esfera escolar*, mas no sentido de *transpor saberes dos manuais* para a ação escolar (IRIGOITE, 2015), o que suscita implicações significativas: uma ação pautada em lançar mão do livro didático tende a conferir homogeneidade ao grupo de alunos, visto que o livro traz conteúdos e textos específicos a cada seriação escolar e organizados em unidades preestabelecidas. Os textos apresentam-se desvinculados de seus suportes efetivos, além de, muitas vezes, aparecerem fragmentados, deixando de se constituírem, portanto, em enunciados que se materializam em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) nas distintas *esferas de atividade humana*. Os estudos do letramento têm sublinhado a importância de haver atenção às *práticas de letramento* dos alunos, concebidos como sujeitos social, cultural e historicamente situados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Assim, em nossa compreensão, faz-se necessária uma ação abrangente e atenta – no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa com enfoque na *leitura*, especialmente – às *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos, às suas vivências com a linguagem e com o *ato de ler*. O questionamento que surge é: Como levar a termo tais ações considerando a assincronicidade que parece existir/resistir entre alunos e objetos culturais tematizados no ensino, ações metodológicas empreendidas em sala de aula, *artefatos* selecionados e condições infraestruturais institucionais, sobre o que vimos discutindo ao longo deste capítulo analítico? Na verdade, mais que tema da presente discussão, trata-se de inquietudes que se colocam de modo cristalizado em muitos espaços escolares.

Em se tratando da inscrição de textos em livros didáticos, e retomando reflexão nossa em Catoia Dias (2012), embora esteja se tornando uma tendência – talvez mais uma exigência institucional – os textos serem tomados nos *gêneros do discurso*, a *artificialidade constitutiva* (HALTÉ, 2008 [1998]) de que se reveste a ação escolar ganha contornos singulares porque os *gêneros*, tomados fora de seu suporte original e reenquadrados em um outro suporte – o livro [neste caso, didático] –, distanciam-se substancialmente do modo como instituem relações sociais fora da escola, o que tende a dificultar, por parte dos estudantes, o (re)conhecimento, em *esferas* outras, do que foi estudado na *esfera escolar*. Desse modo, entendemos passíveis de problematização os propósitos educacionais com o estudo dos *gêneros* na contribuição efetiva



para que o objeto de apropriação em classe se estenda para outras *esferas* além da *esfera escolar* e potencialize práticas de leitura dos alunos fora dessa instituição de ensino. Mais claramente: estudar uma notícia de jornal no livro didático, datada de três anos atrás – ‘vida útil’ desses *artefatos* –, ou de ainda mais tempo, quando em xerografias de livros, como vemos em Pedralli (2011; 2014), contribuirá para familiarizar os estudantes com interações sociais por meio desse *gênero do discurso*? Como uma ação com esses contornos poderá efetivamente contribuir para que tais estudantes se tornem leitores habituais de *notícias* em suportes físicos ou virtuais? Nossa imersão em campo nos leva a inferir que vivências com *gêneros do discurso* – por meio de textos, nos livros didáticos – extraídos de seus suportes originais, tendem a se consolidar como ‘coisas da escola e para a escola’, não transcendendo da *esfera escolar* para o *mundo da vida*; logo, mero *teoreticismo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Sob esse ponto de vista, alunos que já vivem interações sociais por meio de determinados *gêneros* em seu cotidiano – sobretudo no que respeita à cultura escrita (com base em GEE, 2004) – seguramente os reconhecerão no livro didático e lidarão com eles de modo escolarizado, insularizando a experiência de ler em livro didático no âmbito da sala de aula, porque já sabem, de antemão, que textos em determinados *gêneros* são veiculados em suportes específicos e têm propósitos interacionais próprios fora da *esfera escolar*. Para aqueles alunos, porém, que não têm essa experiência com a leitura de textos como *processo cultural*, tal qual mostra Gee (2004), contatar com os *gêneros* dessa forma artificializada possivelmente contribua pouco para que compreendam a sua função social e (re)conheçam como circulam socialmente, objetivos prescritos pelos documentos parametrizadores de ensino de Língua Portuguesa.

Aspecto crucial da natureza da relação estabelecida com o *artefato* por parte dos estudantes participantes de pesquisa diz respeito à fragilização do engajamento no que concerne aos alunos do sétimo ano em levarem consigo seus livros didáticos de Língua Portuguesa para as aulas, conforme inferido em nota transcrita em (88). Em interação conosco, informam: (164) *Os alunos esquecem mesmo de levar o livro pras aulas. (...) Acho que não levam pra poder sentar em duplas. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (165) Olha...acho que muita gente não leva o livro ou porque esquecem ou por causa do peso. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (166) Ah! Muita gente não leva pra aula por preguiça mesmo. (HML., sétimo ano, entrevista 2015).*

Os excertos (164) a (166) nos conduzem a duas questões: primeiro, relativamente à dissociação *cronotópica* já discutida na seção analítica 5.1

no tocante à permanência de livros didáticos na *esfera escolar* em tempos delineados por demandas tecnológicas e utilização de aparelhos como celulares, *tablets*, *Ipods* e afins. Como registra CPX., o esquecimento pode se dar em virtude do peso, resultado do acúmulo de livros por dia de aula nas mochilas dos estudantes, o que se solucionaria com a substituição por *artefatos* outros característicos do *cronotopo* contemporâneo a eles. Eis um aspecto a se problematizar: tais *artefatos* não adentram no espaço escolar – ou quando presentes, tornam-se de difícil acesso, como registra SHP. em (49), ao tratar das tentativas de agendamento da sala de informática da escola –, considerada a obrigatoriedade de uso do livro didático adotado pela instituição de ensino. Assim, como muitos alunos não levam o material para a escola, culmina-se em aulas configuradas por transposição de conteúdos e atividades no quadro de giz.

Em segundo lugar, parece haver, nesta turma de sétimo ano, uma valoração em relação ao livro didático, que se reflete em um esquecimento do *artefato* que possivelmente seja fruto da representação compartilhada culturalmente acerca desse material: *artefato* exaurido de sentidos. A interrogação que aflora é: Como se configura uma habituação cultural de negligência do livro considerando a centralidade deste *artefato* nas aulas de Língua Portuguesa? Soma-se a essa questão o já mencionado dispêndio de capital significativo do governo com ações oriundas do Programa Nacional do Livro Didático com vistas a sua implementação. Sobre o esquecimento por parte dos alunos, registra SHP.:

(167) *Essa é a briga! Eles reclamam que esquecem, reclamam que é muito livro pra trazer. Digo que vocês têm duas, três disciplinas, então dá pra trazer! É mais preguiça mesmo...hoje tinha mais gente com livro, tinha uns quatro alunos sem livro, aí pressiono dizendo que vai perder nota, e é assim...* (SHP., entrevista 2015).

Assim, parece instaurar-se uma ‘cultura do livro’ na *esfera escolar*, cujos contornos reputamos à inadequação de ações de ensino em tempos de crescente desenvolvimento tecnológico, inadequação esta que vimos entendendo como assincronicidade entre historicidade dos estudantes e, neste caso especificamente, *artefatos* de que se lança mão no processo educacional.

Desse modo, entendemos que o esquecimento do *artefato*, em si mesmo, é um indicativo da mencionada dissociação *cronotópica* de que vimos tratando. Ele é esquecido porque não significa, sua relevância não é assinada, nos termos de Bakhtin (2010 [1920/24]). Na condição de

*artefato*, porém, do modo como o concebe Hamilton (2000), está ecologicamente colocado (BARTON, 1994) no escopo do *evento de letramento* de que é parte: mudar o *artefato* incidiria sobre a *ecologia* do *evento*. Assim, somos levados a crer que a não *assinatura* discente tangencia o *ato* e não é respectiva ao *artefato* tão somente, mas a todo o *evento* de que o *artefato* é constitutivo. Logo, sob a lógica do *Diagrama* que orienta nossa análise, está em xeque a própria condição desses estudantes de *interactantes* do *evento* em que o *artefato* tem lugar; e, em não havendo *interactantes*, o *evento* como um todo é elidido.

Na parte final da resposta de *SHP*. em (167), inferimos uma ação coercitiva no que tange à negligência por parte dos alunos de levar consigo seus livros de Português: pressão aos estudantes por meio da nota como estratégia para lidar com essa negligência, prática escolar que se reiterou durante roda de conversa com os alunos, ao informarem: (168) *O professor de Geografia dá ponto pra quem traz o livro, então ninguém esquece.* (*WOH.*, sétimo ano, roda de conversa 2015). Ações de controle dessa natureza afiguram-se a nós como forma de resistência à ‘cultura do livro’ em que estão inseridos os estudantes na atualidade e necessidade de mecanismos coercitivos que se coloquem em lugar da *assinatura* da relevância do *artefato*.

No que diz respeito à relação estabelecida com o *artefato* em questão por parte dos alunos da turma de nono ano, entendemo-la sob contornos distintos, tendo em vista a privação de posse dele no momento de distribuição de exemplares no início do ano letivo de 2015. Acerca disso, informam: (169) *Não tem livros pra todos os alunos do nono ano, então a gente não pode levar pra casa.* (*GZI.*, nono ano, entrevista 2015); (170) *Quando entregaram os livros, não entregaram pra todas as turmas. Ficou faltando muito livro... aí a gente tem que deixar guardado pros outros usarem. Nenhum nono ano de manhã leva livro pra casa. Aí tu quer estudar e não tem uma base.* (*JAK.*, nono ano, roda de conversa 2015), o que é reiterado por *GRF.*: (171) *Neste ano, não há livros para todos os alunos e, então, eles não podem levar pra casa. (...) Os livros são numerados e usados em todas as minhas turmas de nono ano.* (*GRF.*, entrevista 2015).

Questão nodal é, assim, essa redução do número de exemplares de livros didáticos no espaço escolar: devido a questões institucionais, o estudante não estabelece uma relação imediata, um vínculo efetivo com o livro, colocando em xeque a familiarização com esse *artefato*. Se o livro não ‘é seu’ pela lógica do PNLD – não pode escrever nele, anotar, destacar –, é ainda ‘menos seu’ pelas restrições de exemplares. O questionamento que parece derivar de tal privação diz respeito à

qualidade do processo de aprendizagem: Qual a base de sustentação de estudo dos alunos do nono ano se o livro é o principal material didático e só pode ser usado em aula? Seguramente os contornos de uma resposta para essa questão incluem a alta incidência de cópia – do quadro e do livro – que vivenciamos nessa classe. Sobre isso, registra *GZI.* em roda de conversa: (172) *Pra estudar, tem que ser o caderno, se tivesse o livro seria bem melhor. Pra estudar, eu uso o caderno e a internet. A internet ajuda, mas às vezes fica complicado...tipo, figuras de sintaxe, eu vi que tem mais classificação, mas ajuda.* (*GZI.*, nono ano, roda de conversa 2015). Em (172), vemos o recurso a um dispositivo da inserção *cronotópica* dos alunos, mas não da lógica do PNLD: a internet. Não entendemos haver, no entanto, no conteúdo do livro fomento à ampliação das discussões em espaços virtuais<sup>100</sup> – como previsto em delineamentos contemporâneos do PNLD, de que tratamos no primeiro capítulo –, o que tributamos, entre outras razões, ao ‘tempo de vida útil’ do livro: Como remeter a *links* e *sites*, voláteis pela sua própria natureza, quando a remissão precisa ser válida por um triênio?

A fim de entender mais a fundo essa questão, solicitamos aos adolescentes que prospectassem a posse de exemplares do livro didático de Língua Portuguesa e nos informassem acerca da relação que estabeleceriam com o *artefato* nessa condição, ao que indicam: (173) *Eu acho que eu iria estudar mais sobre exercício, porque tem bastante exercício por conteúdo, né? Também eu poderia dar uma lida adiantada nos conteúdos, pra na aula estar mais preparado pra entender as coisas.* (*GZI.*, nono ano, roda de conversa 2015); (174) *Seria diferente, daria pra gente estudar em casa, teria uma base com tudo. Porque a gente só usa na aula, e muitas vezes a gente só tá copiando e fazendo exercícios.* (*JAK.*, nono ano, roda de conversa 2015). Ainda que infirmos, nessas respostas, o paradoxo do entrevistador/observador de que tratam Labov (2008 [1972]) e Duranti (2000) – possivelmente esses estudantes ‘romantizem’ sua relação com o livro por conta do que imaginavam que esperávamos ouvir –, entendemos haver nelas ciência das restrições que a ausência em casa do principal material didático de estudo – naquele espaço – traz consigo.

Parece haver um desconforto causado nos alunos desta classe pela condição em que se encontra a *esfera escolar* no que tange ao número de exemplares destinados à disciplina. Conforme discutimos na subseção

---

<sup>100</sup> As indicações a *sites* presentes no livro didático são aquelas que constam no início de cada unidade e fazem referência ao tema específico da unidade, somente. Ao longo dos capítulos e em relação aos conteúdos, inexistem indicações.

5.1.2, acerca do processo de *apropriação* conceitual nas turmas em que imergimos, compreendemos haver ações que põem em xeque a *aprendizagem* dos objetos culturais tematizados no ensino que, pelo que nos foi dado vivenciar, pauta-se, prevalentemente, em quadro e giz, o que reputamos, em grande medida, à natureza dos conteúdos estudados. A interrogação é: E se houvesse número suficiente de exemplares a todos os alunos e o livro didático fosse efetivamente fonte de consulta e estudo nas aulas de Língua Portuguesa, haveria espaço para objetos culturais de outra natureza, distintos desses de que vimos tratando? Possivelmente, neste caso específico, a resposta seja negativa em consideração à forma como a realidade natural e social é interpretada (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) no tocante a dar aulas de Português e à linearização no uso do livro didático consoante os conteúdos programáticos inscritos nos planejamentos anuais.

Em entrevista com a coordenadora do Laboratório de Língua Portuguesa, responsável pela distribuição de livros didáticos dessa disciplina a todos os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tematizamos a insuficiência de exemplares:

(174) *O que a gente fez? Com duas turmas nesse ano não foi o suficiente, tá? Então, eles [os livros] ficam na coordenação...separei quarenta livros, média das turmas, trinta e cinco, quarenta livros. Coloquei um número diferente em cada um [em cada exemplar] e ficam nas coordenações. Aí o professor pega lá e usa. (TPA., entrevista 2015).*

Reitera-se, em (174), uma relação de familiarização por parte dos alunos com o *artefato* que se coloca em xeque: há exemplares que são distribuídos nas turmas e, ao final da aula, são recolhidos, sem que nele sejam impressas reflexões, apontamentos, dúvidas dos estudantes acerca do objeto cultural sobre o qual *se diz*, a ‘conversa’ com os autores, na reação-resposta de que trata o ideário bakhtiniano. Nesse lócus e em consideração ao que nos foi dado vivenciar em campo acerca das relações que se estabelecem entre alunos e *artefato*, configura-se como efetivamente relevante o uso de livros didáticos na *esfera escolar*? Hoje parece ser esta uma reflexão capital.

Quanto às ações governamentais, especificamente aquelas correspondentes às atribuições do Programa Nacional do Livro Didático, conforme registamos em capítulo anterior, o FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referentes a dois anos

anteriores ao ano do Programa. Dessa maneira, pode haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de alunos. Para realizar o ajuste, garantindo o acesso de todos os estudantes aos materiais, é necessário fazer o seu remanejamento, daquelas escolas onde estejam excedendo para aquelas onde ocorra falta de livros. As escolas podem recorrer ainda à reserva técnica, percentual de livros disponibilizado às Secretarias Estaduais de Educação para atender a novas turmas e matrículas. Essa é uma questão complexa em um município como Florianópolis, marcado por movimentos migratórios intensos, os quais seguramente desestabilizam projeções escolares anuais de todo tipo. No caso da turma 905, classe recém-criada na instituição de ensino campo de pesquisa, e das outras classes matutinas de nono ano, parecem estar – na metade do ano letivo – em processo de implementação tais remanejamento e reserva técnica, o que coloca sob escrutínio a operacionalidade de um Programa dessa envergadura, considerado o percurso de tempo que movimentos interinstitucionais como esse tendem a demandar.

Ainda no tocante à relação estabelecida entre alunos participantes de pesquisa e livro didático da disciplina, todos afirmam considerar relevante o uso do *artefato* nas aulas de Língua Portuguesa: (175) *O livro é importante, porque traz bastante informação.* (JAK., nono ano, entrevista 2015); (176) *É importante, porque é bom pra uma base de aprender, pra não ficar tudo muito...como é que eu vou dizer? Tu entendeu!* ((risos)) (RFE., nono ano, entrevista 2015); (177) *Eu acho que é bem importante, porque:::nele tá todo o conteúdo BEM explicado, entendeu? Então, às vezes uma coisa que ficou complicado de entender, eu olho ali e fica mais fácil.* (GZI., nono ano, entrevista 2015); (178) *Acho bem importante.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (179) *É importante, porque tem coisas que não dá pra entender muito, né? Aí a gente vai no livro didático e dá pra entender melhor.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (180) ***Precisa, porque aí a gente não precisa copiar tanto do quadro, porque o conteúdo já tá ali no livro, daí ajuda.*** (HML., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).

Mais uma vez, na resposta de HML., em (180), a exaustão já sinalizada na seção 5.1 acerca da recorrência de prática de cópia de conteúdos transcritos no quadro de giz. Já nos excertos (177) e (179), os alunos registram a relevância do material didático no que diz respeito ao processo de apropriação conceitual, uma vez que, de acordo com eles, no livro os conteúdos estão bem colocados, facilitando o aprendizado, em dissociação daquilo informado em (75) a (79) sobre a preferência de tópicos transcritos no quadro a conteúdos e atividades do livro didático, tendo em vista serem aqueles mais aplanados, o que sugere um

revozeamento de já-ditos do senso comum escolar e/ou familiar acerca de materiais didáticos, em associação, novamente, às intervenções do paradoxo do entrevistador: os estudantes, diante de mim como pesquisadora, parecem sobrevalorar o mencionado *artefato* mais do que efetivamente conceber sua relevância.

No que concerne às opiniões acerca do livro da disciplina: (181) *Eu gosto do livro, porque:::geralmente tem o conteúdo e as perguntas, tem exemplos embaixo e tudo.* (JAK., nono ano, roda de conversa 2015); (182) *Ele [o livro] é bom, é completo, tem conteúdos e atividades.* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015); (183) *Eu gosto [do livro]. Mas é muito mais interpretação. Acho que tinha que ser mais...como que eu vou dizer? Tipo:::da matéria mesmo.* (RFE., nono ano, entrevista 2015, ênfase nossa em negrito). Considerando o que já foi discutido no que tange à complexidade atribuída pelos estudantes ao conteúdo e aos exercícios do livro didático, entendemos que a relação com o *artefato* inferida a partir dos excertos (181) a (183) pode se dar à luz de uma prototipia: qualifica-se positivamente um livro com o qual, muitas vezes, não é estabelecida uma relação de familiarização, um vínculo efetivo; há, portanto, um revozeamento do discurso escolar e/ou familiar. Importa destacar a parte final do excerto (183), em que RFE. registra sua opinião de que o livro deveria apresentar mais “matéria”, o que entendemos serem conteúdos gramaticais, uma vez que esse é o enfoque para os objetos culturais tematizados no ensino, o que endossa a dificuldade no trato com o livro por parte dos alunos e sua opção pelo estudo com base em atividades transcritas no quadro de giz.

Outro aspecto que vale reiterar diz respeito à (re)utilização do mesmo *artefato* ao longo de três anos – período de vigência do Programa Nacional do Livro Didático –, o que decorre, segundo WOH.: (184) *O livro vem rabiscado do ano anterior.* (WOH., sétimo ano, entrevista 2015), conferindo opacidade ao material e, consequentemente, incidindo na qualidade da relação estabelecida com o livro didático: Como se configuram endereçamento e manutenção de *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) a objetos culturais inscritos nesse *artefato* e marcados por vivências outras? E mais: como reverberam as vozes materializadas via signo verbal escrito no processo de *apropriação* conceitual e de *desenvolvimento intrapsíquico* do aluno (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978])? Parecem questionamentos a se fazer, uma vez que os entendemos articulados ao tangenciamento da criação de vínculos efetivos com o *artefato* nas aulas de Português.

Considerando o já mencionado recurso a outros livros didáticos, em roda de conversa inicial com as professoras participantes de pesquisa,

quando questionadas acerca do livro adotado na escola e utilizado em suas classes, reiteram a pouca afinidade com o livro, desde a lembrança do título ao endosso do conteúdo:

- (185) *GRF.: Ah! Nem me lembro mais [o nome do livro]!*  
*MON.: Horrível esse livro! Péssimo! Tanto é que eu uso outros livros que eu tenho em casa, na maioria das vezes pra preparar as aulas, mas eu uso outros livros. É bem difícil eu usar aquele. Uso aquele pra atividades e olhe lá.*  
*GRF.: O que eu faço...nem pra atividade, alguns textos pra interpretação. **Eu procuro fora.** Eu penso que o livro não tem como conciliar. (Roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa).*

O endosso do livro aparece pontualmente, a exemplo de atividade executada durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2015, na turma de nono ano, com o gênero *reportagem*. Tal qual sinalizado em seção anterior, abriremos a análise dessa atividade na seção 5.4, por conta de particularidades que conferem ao trabalho com a escrita distintos contornos. Neste momento, faremos menção à parte desse trabalho que foi realizada em sala de aula com o fito de refletirmos sobre a natureza da relação que se estabelece entre professora participante de pesquisa e livro didático.

Conforme ilustrado na Figura 11, o primeiro capítulo do livro do nono ano, que integra a unidade temática referente a ‘valores’, corresponde ao estudo do *gênero do discurso reportagem* e ao tópico gramatical ‘orações subordinadas substantivas’. O capítulo inicia com a veiculação de parte de duas *reportagens*, seguidas de atividades de interpretação textual, como ilustra a Figura 21 que segue:



Figura 21 – Primeira parte do estudo do gênero ‘reportagem’

## CAPÍTULO

## 1

## O preço de estar na moda

*Uma garota morre de vontade de comer cachorro-quente e tomar sorvete, mas não come nada porque quer que lhe caia bem uma calça de cintura baixa que acabou de comprar.*

*Um rapaz odeia fazer exercícios, mas passa horas na academia só para ter o corpo malhado e ser elogiado pelas garotas.*

*Afinal, quem é que manda em nosso corpo e em nossas vontades?*

*Que valores são esses que, quando menos percebemos, começamos a incorporar?*

## TEXTO I

## Moda tem de parar de sacrificar modelos

Chegou a um nível irresponsável e escandaloso a magreza das modelos nas semanas brasileiras de moda. As garotas, muitas delas recém-chegadas à adolescência, exibem verdadeiros gravetos como pernas e, no lugar de braços, carregam espécies de varetas desconjuntadas. De tão desencarnadas e enfraquecidas, algumas chegam a se locomover com dificuldade quando têm que erguer na passarela os sapatos pesados de certas coleções.

Usualmente consideradas arquétipos de beleza, essas modelos já estão se acercando de um estado físico limitrofe, em que a feiura mal se distingue da doença.

Essa situação tem o conluio de todo o meio da moda, que faz vista grossa da situação, mesmo sabendo das crueldades que são impostas às meninas e das torturas que elas infligem a si mesmas para

permanecerem desta maneira: um amontoado de ossos, com cabelos lisos e olhos azuis.

Uma rede de hipocrisia se espalhou há anos na moda, girando viciosamente, sem parar: os agentes de modelos dizem que os estilistas preferem as moças mais magras, ao passo que os estilistas justificam que as agências só dispõem de meninas esqueléticas. Em uníssono, afirmam que eles estão apenas seguindo os parâmetros de beleza determinados pelo “mercado” internacional – indo todos se deitar, aliviados e sem culpa, com os dividendos debaixo do travesseiro.

Alguns, mais sinceros, dizem que não querem “gordas”, com isso se referindo àquelas que vestem nº 36. Outros explicitam ainda mais claramente o que pensam dessas modelos: afirmam que elas não passam de “cabides de roupas”.



Karl Prinsae/Contrasto/Getty Images

Enquanto isso, as garotas emagrecem mais um pouco, mais ainda, submetidas também a uma pressão psicológica descomunal para manterem, em pleno desenvolvimento juvenil, as características de um cabide. [...]

Para uma semana de moda, que postula um lugar forte na sociedade brasileira, é um disparate e uma afronta que ela exiba a decrepitude física como modelo a milhões de adolescentes do país.

Para a moda como um todo, que vive do sonho de embelezar a existência, a forma como os agentes e os estilistas lidam com essas moças é não apenas cruel, mas uma blasfêmia. Eles, de fato, não estão afirmando a grandeza da vida, mas propagando a fraqueza e a moléstia.

O filósofo italiano Giorgio Agamben escreveu que as modelos são “as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”. É hora de interromper esse ritual sinistro. É hora de parar com essas mistificações da moda, que pregam futuros ecológicos, convivências fraternais de fantasias de glamour, enquanto exhibe nas passarelas verdadeiros flagelos humanos.

(Alcino Leite Neto, editor de moda/Vivian Whiteman, da reportagem local. *Folha de S. Paulo*, 20/1/2010.)

### Por que as modelos continuam tão magras?

“Três coleções atrás, no auge do pânico antianorexia, as pessoas pesavam as modelos no backstage para ver se elas estavam saudáveis. Agora, a poeira abaixou. Se você engorda um pouco, todo mundo está ali para te julgar. Se você emagrece, falam que você está linda” — essa é a explicação dada pela top model Aline Weber, 21 anos, que mora em Nova Iorque e participou do filme “Direito de Amar”, de Tom Ford.

(*Folha de S. Paulo*, 20/1/2010.)

## TEXTO 2

### Plástica na adolescência

É cada vez mais comum jovens recorrerem a plásticas, sobretudo ao implante de silicone e lipoaspiração.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), dos 629 mil procedimentos cirúrgicos estéticos realizados no Brasil entre setembro de 2007 e agosto de 2008, 37.740 (ou 8%) foram feitos em adolescentes. O dado deriva de um estudo inédito, que avaliou o número e o tipo de cirurgias registrado nesse período, tendo como fontes os 3.533 cirurgiões associados. Por falta de dados anteriores, não se sabe como era esse panorama. Porém, médicos atestam que jovens estão recorrendo, cada vez mais cedo, a cirurgias plásticas que, tradicionalmente, são feitas na idade adulta.

“Há cinco, dez anos, queriam corrigir pequenos problemas, como orelha de abano e imperfeições do nariz. Hoje, os adolescentes, em especial as meninas, querem se submeter a uma plástica por outros motivos”, assegura o cirurgião plástico Sebastião Guerra, de Belo Horizonte, presidente eleito da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica 2010/2011. Segundo ele, assim como ocorre com as mulheres adultas, a maioria das garotas quer aumentar os seios ou fazer lipoaspiração. “As correções de nariz e orelha caíram para terceiro e quarto lugares na lista de procura.”

[...]

**Corpo de mulher.** Segundo o cirurgião Sebastião Guerra, enquanto os meninos são mais ponderados — pensam, planejam, decidem, desistem —, as meninas estão cada vez mais seguras do que querem. Muitas vezes, já chegam ao consultório dizendo que desejam uma prótese mamária e informando a quantidade de silicone que vão colocar. “Somos reticentes em operar uma adolescente de 13 anos, por exemplo. Mas isso não quer dizer que ela não possa ser operada”, ressalva.



DK Stock/Christina Kennedy/Getty Images

O que o cirurgião quer dizer é que não há uma idade mínima para que um jovem se submeta a uma intervenção estética. Mas deve-se tomar cuidado com relação à constituição corporal. "Hoje, uma adolescente de 13, 14 anos já tem o corpo de mulher. Além da autorização dos pais, é preciso fazer uma avaliação médica e, quando necessário, adiar a cirurgia para mais dois anos, no mínimo."

[...]

**Fase de mudanças.** Para o médico hebiatra (especialista em adolescentes) Mauro Fisberg, é preciso saber se a intervenção pode influenciar de maneira importante a vida do jovem. "Cirurgia plástica reparadora é uma intervenção estética e, ao mesmo tempo, reparadora", afirma. "Pode melhorar muito a autoestima da menina, além de corrigir a postura." Ainda assim, acrescenta, a indicação é a de que a paciente tenha chegado ao que os médicos chamam de "maturação sexual", com mamas no estágio 4 — no tamanho das de uma adulta.

O médico lembra que, atualmente, é comum adolescentes desejarem próteses de silicone como presente de 15 anos ou de formatura. "É preciso avaliar se a adolescente tem mamas realmente pequenas para a sua estrutura e se possui uma caixa torácica suficiente para suportar o tamanho das próteses." Segundo ele, é fundamental saber se a intervenção vai trazer benefícios a longo prazo. "É preciso bom senso dos pais e, principalmente, do cirurgião, pois essas cirurgias podem mudar o padrão de equilíbrio corporal."

O cirurgião plástico José Teixeira Gama é taxativo quando o assunto é intervenção cirúrgica estética em jovens com menos de 18 anos: "Só opero adolescente com a indicação médica, e nunca por estética simplesmente. São muito novos para decidirem sobre mudanças no corpo. Além disso, toda cirurgia traz riscos à saúde e uma cicatriz".

(Fabiano Gonçalves. *O Estado de S. Paulo*, 21 a 27 março de 2010. Suplemento feminino.)

**arquétipo:** modelo, paradigma, exemplo.

**blasfêmia:** afirmação absurda ou ilógica; contrassenso.

**conluio:** acordo, combinação, ajuste.

**flagelo:** tortura, castigo, punição.

**hipocrisia:** falsidade, fingimento, dissimulação.

**postular:** requerer, reivindicar, suplicar.

**uníssono:** que tem o mesmo som ou que vibra em harmonia com outros sons.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

## Estudo dos textos

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto 1 inicia-se com uma descrição da condição das modelos que participam de desfiles de moda. Que tipo de sentimento os jornalistas manifestam diante do que veem, ao fazer uso de expressões como "varetas desconjuntadas", "desencarnadas e enfraquecidas" e "nível irresponsável e escandaloso"?
- A partir do terceiro parágrafo, fica claro que, além de informar, o texto 1 tem também a finalidade de denunciar. De acordo com o texto:
  - Por que os agentes de modelos dão preferência às modelos magras?
  - E os estilistas?

- c) A quem os agentes de modelos, os estilistas e as agências atribuem a preferência por modelos magras?
- d) Que metáfora o autor utiliza para nomear essa farsa?
3. No oitavo parágrafo do texto 1, os autores alertam sobre o risco que a exposição da magreza excessiva das modelos pode representar para os adolescentes brasileiros. Qual é esse risco?

4. Releia os dois últimos parágrafos do texto 1. Neles, são apresentadas algumas contradições que envolvem o mundo da moda.

- a) Quais são essas contradições?
- b) A respeito da frase “[as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”, do filósofo Giorgio Agamben, interprete: O que ou quem pode ser “o deus sem rosto”?

5. De acordo com o texto 2, os cirurgiões plásticos brasileiros vêm observando nos últimos anos uma mudança relativa à realização de cirurgias plásticas em adolescentes.

- a) Qual é a novidade?
- b) Como era antes?

6. Fazer ou não fazer uma cirurgia plástica em adolescentes, principalmente quando se trata de aumentar os seios ou realizar lipoaspiração, pode ser um assunto controverso.

- a) Os médicos entrevistados têm uma posição em comum sobre esse tipo de cirurgia? Justifique sua resposta.
- b) Segundo os médicos que aceitam fazer a cirurgia, que benefícios esse tipo de intervenção pode trazer ao jovem?
- c) E que prejuízos pode trazer?

7. Embora foquem assuntos diferentes, os dois textos têm aspectos em comum. Para concluir o estudo, indique entre os itens a seguir aquele que apresenta uma afirmação falsa a respeito dos textos.

- a) Tanto o texto 1 quanto o texto 2 tratam da existência de padrões estéticos de beleza e da pressão que eles exercem sobre os adolescentes.
- b) Enquanto o texto 1 só mostra preocupação com o problema das modelos profissionais, o texto 2 discute o padrão de beleza das adolescentes em geral.
- c) O texto 1 aponta o risco que o padrão estético das modelos — amplamente divulgado pela mídia — representa para os adolescentes brasileiros. O texto 2 mostra como as adolescentes são suscetíveis a padrões de beleza difundidos pela mídia, a ponto de correr riscos para se adequar a eles.

### Não à anorexia e à bulimia!

Na Internet, existem *blogs* que defendem a anorexia e a bulimia como estilo de vida. Em contraposição a eles, têm surgido nos Estados Unidos várias iniciativas com a finalidade de desfazer a ilusão de que só as magras são felizes. A principal delas é o Body Project, que reúne mais de 1000 adolescentes. Seus participantes realizam ações como colocar em livros de dieta e revistas de moda, nas livrarias, bilhetes com a mensagem “Ame seu corpo como ele é”, escrever mensagens positivas no espelho de banheiros de escolas; enviar cartas de protesto para fabricantes de bonecas excessivamente magras.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Como podemos observar, os textos correspondem a trechos de duas *reportagens* publicadas no primeiro semestre do ano de 2010 – o texto 1 veiculado no jornal ‘Folha de São Paulo’, o texto 2, em ‘O Estado



de São Paulo'<sup>101</sup> – e tratam da preocupação contemporânea por parte de adolescentes com o alcance do padrão de beleza instaurado na sociedade e seus efeitos nocivos; ao final, consta um quadro composto por algumas palavras e seus respectivos significados dicionarizados. Após a apresentação dos textos, abre-se a seção intitulada 'Estudo dos textos', equivalente a questões de interpretação textual, voltadas aos processos de localização de informação, mapeamento de dados e ativação de conhecimentos prévios, em assepsia à *dimensão social* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e à *dimensão intersubjetiva* da leitura, como vimos concebendo desdobramentos do *ato de ler* nesta tese, correspondente a aspectos interacionais desse mesmo *ato*. Assim como registrado pelos alunos do nono ano e transcrito nos excertos (103) a (105), na seção 5.2 do presente capítulo, esses dois textos constituíram objeto de leitura no primeiro trimestre do ano letivo de 2015.

Após 'Estudo dos textos', abre-se a seção 'Produção de texto' composta por outra *reportagem*, seguida de questões focadas em aspectos linguísticos e extralinguísticos do *gênero* em questão, e uma proposta de produção de *reportagem*, como podemos observar na Figura 22:

---

<sup>101</sup> Temos, aqui, uma *reportagem* com mais de cinco anos de veiculação, o que recrudescer a observação que fizemos anteriormente sobre 'ler *notícias* de mais de três anos de publicação'. Em que pese a distinção entre *reportagem* e *notícia*, persistem as especificidades temporais da *esfera jornalística*.

Figura 22 – Proposta de produção do gênero ‘reportagem’

## Produção de texto

**A REPORTAGEM**

Dos gêneros jornalísticos, você já conheceu a notícia oral e a impressa, a entrevista oral e a impressa, a carta de leitor, a carta-denúncia. Neste capítulo e no seguinte, você vai conhecer a **reportagem**.

Leia esta reportagem:

**1** Antes de conhecer uma reportagem impressa, acesse o vídeo *A reportagem* com a finalidade de observar como é uma reportagem televisiva.

**Maioria vai a bibliotecas para fazer pesquisa**

Frequentadores são motivados sobretudo por interesse escolar (65%);  
21% das cidades não têm unidades municipais

*No Norte e no Nordeste, enquanto 75% usam as bibliotecas para tarefas escolares, apenas 1% visita o local por lazer*

No final da tarde de ontem, a biblioteca Alvaro Guerra, em Pinheiros, zona oeste de São Paulo, tinha apenas uma frequentadora. Professora, ela fazia pesquisas no local.

O cenário era similar ao da vizinha Alceu Amoroso Lima, onde, entre os 12 frequentadores, havia um grupo de adolescentes estudando e pessoas com listas de livros nas mãos.

Como nos dois locais visitados pela Folha, a maioria das bibliotecas brasileiras é usada mais para pesquisas do que para lazer, aponta o primeiro censo das bibliotecas municipais do país, divulgado ontem pelo Ministério da Cultura.

Segundo os dados, o lazer é responsável por apenas 8% da procura pelas bibliotecas. Em SP, esse índice sobe para 22%.

Já as pesquisas escolares são o principal motivo de frequência às bibliotecas (com 65% das visitas), seguidas das pesquisas em geral (26%).

A pesquisa escolar desponta no Norte e no Nordeste: enquanto 75% usam as bibliotecas para tarefas escolares, apenas 1% visita o local por lazer.

Entre setembro do ano passado e janeiro deste ano, pesquisadores foram a campo e fizeram consultas por telefone coordenados pela Fundação Getúlio Vargas. A pesquisa encontrou o seguinte cenário: 21% das cidades não tinham bibliotecas municipais abertas.

Em 8% dos municípios, de fato não havia biblioteca; em 13%, elas estavam em processo de reabertura ou implantação.

O estudo considera apenas as bibliotecas mantidas pelas prefeituras. Mas, segundo o



Ministério da Cultura, bibliotecas estaduais ficam concentradas nas capitais e o mais provável é que os municípios sem bibliotecas municipais não tenham nenhum outro espaço de leitura mantido pelo poder público.

Nas que estavam em funcionamento, o censo constatou fragilidades: 71% não ofereciam acesso do público a internet, 91% não tinham estruturas acessíveis a deficientes visuais e 53% tinham condições inadequadas, segundo os técnicos.

Parte desses problemas foi considerada crítica por Fabiano Piúba, diretor de livro, leitura e literatura do ministério. A falta de acessibilidade, segundo ele, é “gravíssima”.

Piúba afirma que a responsabilidade pelas bibliotecas é, principalmente, dos municípios. A União, continua, cabe instigar as cidades a organizarem o espaço e oferecer materiais, como livros e mobiliário.

Paulo Ziulkoski, presidente da Confederação Nacional dos Municípios, afirma que a biblioteca deveria ser vista com mais importância pelos gestores, mas que os municípios sofrem com falta de verbas.

Zucora/Folha/Fotografia

**17**

## Espaços têm de se modernizar, diz curador do Jabuti

Para José Luiz Goldfarb, curador do prêmio Jabuti há 20 anos e organizador do projeto Estado de Leitores, da Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, que inaugurou e revitalizou 112 bibliotecas públicas no interior do Estado, esses locais têm de se modernizar para atrair o interesse dos jovens. [...]

FOLHA: Por que ainda faltam bibliotecas municipais em tantos municípios?

JOSÉ LUIZ GOLDFARB: O problema da biblioteca é gravíssimo no Brasil. Não é uma questão que recebe a prioridade que devia. Hoje, se fechar um hospital, haverá bastante destaque na imprensa. Mas, quando uma biblioteca é fechada, passa batido. A gente tem aqui no Brasil uma produção maravilhosa de livros, mas a tiragem ainda é muito baixa, principalmente dos livros de literatura, aqueles que são lidos por prazer.

FOLHA: Mas há muitas bibliotecas que são pouco usadas.

GOLDFARB: É porque muita gente pensa que qualquer coisa serve [como biblioteca]. Mas tem que ter qualidade, manutenção, ou não atrai o jovem, o leitor do futuro.

FOLHA: Como atraí-los?

GOLDFARB: Acho que as bibliotecas, quando se tornarem prioridade, vão ter recurso para renovar o acervo. Se a biblioteca não renova o acervo, o jovem não volta. E como elas ficaram com o acervo velho, criou um clima "down". Hoje, há uma saída para isso: jogar computador dentro da biblioteca para atrair a turminha. Tem que ter uma proposta diferente de organização física e uso do espaço da biblioteca. Criar um espaço multicultural, com workshop de quadrinhos, de circo. Ensinar a fazer jornalzinho na internet. [...]

(Folha de S. Paulo, 11/5/2010.)



Imagem: Rafael Lins/Stock

### PAUSA PARA LEITURA

O primeiro censo nacional aponta que 21% das cidades não têm biblioteca municipal\*



Número de bibliotecas para cada 100 mil habitantes

2,67 Brasil 1,62 São Paulo

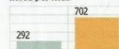
Bibliotecas com acesso do usuário à Internet, em %



Bibliotecas com adaptação para uso de deficientes visuais, em %



Média de empréstimos de livros por mês



Uso da biblioteca para lazer, em %



### ACERVO PAULISTANO

>> A Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo disponibiliza em seu site ([www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura)) um catálogo on-line no qual pode ser consultado todo o acervo das bibliotecas públicas da cidade.

>> Há ainda uma ferramenta para consultar acervos especiais (obras raras, livros em braille, publicações da ONU, histórias em quadrinhos, etc.) e temáticos (arte, cinema, poesia, etc.)



Fonte: FEV \* Pesquisa feita de setembro de 2009 a janeiro de 2010

Folhas

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.
  - a) Em que a reportagem difere da notícia?
  - b) Em que veículos aparecem as reportagens?
2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem?
3. A reportagem em estudo tem por assunto as bibliotecas brasileiras. De acordo com o primeiro censo das bibliotecas municipais do país:
  - a) Qual é o principal motivo de frequência às bibliotecas: a pesquisa ou o lazer?
  - b) Qual é a porcentagem das cidades brasileiras que não têm bibliotecas municipais?
  - c) Quais são as fragilidades observadas nas bibliotecas em funcionamento?
4. Para enriquecer a abordagem do assunto, a reportagem cita a opinião de Fabiano Pítuba e José Luiz Goldfarb, especialistas em iniciativas de estímulo à leitura.
  - a) De acordo com esses dois profissionais, qual é a situação das bibliotecas brasileiras?
  - b) De acordo com Fabiano Pítuba, de quem é a responsabilidade pelas bibliotecas?
  - c) Para José Luiz Goldfarb, como atrair os jovens para as bibliotecas?
5. Observe os gráficos, a entrevista e as fotografias que ilustram o texto principal da reportagem em estudo. Que papel eles têm?
6. Os textos jornalísticos apresentam, de modo geral, uma linguagem impessoal. Entretanto, nas reportagens, os jornalistas às vezes deixam transparecer sua opinião sobre o assunto de que tratam. Isso ocorre na reportagem em estudo?
7. Uma reportagem é constituída de vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, tabelas e mapas relacionados ao assunto principal. Entre as afirmações a seguir, indique aquela que corresponde ao modo como as informações chegam ao leitor na reportagem em estudo.
  - a) De forma completamente impessoal, com simplicidade e objetividade, sem a exposição de qualquer opinião pessoal.
  - b) As opiniões dos entrevistados são citadas diretamente, porém subordinadas ao ponto de vista da equipe de reportagem, que busca imparcialidade.
  - c) O texto, em seu todo, é constituído apenas do texto principal, de responsabilidade da equipe de reportagem, sem a utilização de outros tipos de texto.
8. Observe a linguagem empregada na reportagem em estudo.
  - a) Indique, entre os itens a seguir, aquele em que ela é caracterizada de maneira apropriada.
    - Subjetiva e com o emprego de palavras de uso não corrente na língua.
    - Clara, objetiva, direta, tendendo à impessoalidade e acessível à maioria dos leitores.
    - Coloquial e com o emprego de gírias.



Luciana Witzel/Chris Images



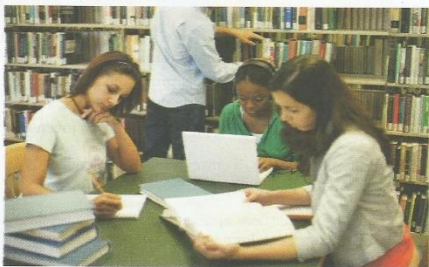
- b) Que variedade linguística é utilizada?
- c) Nas formas verbais, que tempo predomina? E que pessoa?

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características de uma reportagem?

### Agora é a sua vez

Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto. Na pesquisa, procurem respostas para as seguintes perguntas:

- As bibliotecas são utilizadas principalmente para pesquisas escolares ou para lazer?
- Elas estão bem localizadas? Têm acesso para deficientes?
- O que falta nelas?
- Que sugestões você daria para torná-las mais atraentes para o jovem?
- Qual é a importância das bibliotecas para a sociedade?
- As bibliotecas podem ser um meio de inclusão social? Podem ajudar a reduzir a violência?
- Há alguma biblioteca multicultural em sua cidade? Se sim, é um espaço bem-sucedido, confortável, com acervo atualizado? Quais são os seus atrativos? Muitos jovens a frequentam?



Escolham um enfoque para dar à reportagem e, para realizá-la, sigam estas instruções:

- a) Procurem informações em jornais, revistas e livros. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com pessoas que trabalham em bibliotecas, que gostam de frequentá-las ou com pessoas que estejam envolvidas com algum projeto para a modernização de bibliotecas. Entrevistem também crianças e jovens, perguntem sobre sua experiência com bibliotecas e peçam a opinião deles sobre a leitura realizada em bibliotecas.
- b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- e) Tenham em mente o leitor da reportagem – colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Nessa parte do capítulo, há uma atenção mais demorada a questões específicas do *gênero do discurso reportagem*, como estilo, configuração composicional e itens afins, especialmente no tocante a sua diferenciação ao *gênero do discurso notícia* e em relação ao suporte em que *reportagens*

são veiculadas, conferindo, ao estudo, aproximações a aspectos interacionais do *ato de ler* que vimos denominando de *dimensão intersubjetiva* da leitura. Como, porém, já apontado anteriormente, compreendemos haver, em propostas de leitura inscritas em livro didático, uma *artificialidade* que foge ao que Halté (2008 [1998]) denomina de *artificialismo constitutivo*, inerente à *esfera escolar*, tendo em vista também o trabalho empreendido com *gêneros do discurso* tomados como objetos ontológicos, tal qual adverte Geraldi (2010a).

Segue a leitura da *reportagem* uma proposta de produção textual escrita: sugere-se formação de grupos, visita a bibliotecas do município em que residem os alunos, ou em outros vizinhos, a fim de avaliar suas condições e a forma com que têm sido utilizadas; para tanto, oferece-se um passo-a-passo para operacionalização da pesquisa e produção do texto. Ao final, veicula-se uma *notícia* a serviço do estudo do ‘discurso citado’ em textos jornalísticos, na seção intitulada ‘Para escrever com expressividade’ como ilustra a Figura 23 a seguir:

Figura 23 – Discurso citado nos textos jornalísticos

f) Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Deem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se necessário, criem também um subtítulo.

g) Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avaliem a reportagem**. Modifiquem o que for necessário.

**Avaliem a reportagem**

Verifiquem se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observem se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, estabelecidas por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Examinem se a linguagem está de acordo com o gênero e com o perfil do leitor e se segue a norma-padrão da língua.

**Para escrever com expressividade**

► **O DISCURSO CITADO NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS**

Leia este texto:

**No Rio, tubulação se rompe e esgoto inunda sebo e livraria**

Felipe Werner/RIO

Jorrou esgoto do teto por 13 horas antecem dentro do sebo Berinjela e de uma das mais tradicionais livrarias do Rio, a Leonardo da Vinci, que funciona desde a década de 1950 no subsolo do Edifício Marquês do Herval, na Avenida Rio Branco, centro da cidade. “Foi uma coisa dantesca. Não é ficção. Era uma cachoeira”, disse ontem Milena Duchiadé, gerente da livraria. O estrago foi bem maior no sebo vizinho, com acervo de 28 mil livros, mas o prejuízo nos dois casos ainda não foi calculado.

Por causa do risco de curto-circuito, a sala da livraria foi interditada pela Defesa Civil e não abriu ontem. No sebo, ainda escorria um filete do teto. Os irmãos Daniel e Silvia Chomski, donos do Berinjela, que funciona no local há 15 anos, contaram que ainda não tiveram coragem de ver a situação dos cerca de 20 mil livros estocados na sala dos fundos, a parte mais atingida. “A gente gosta de livro. Estou com medo de ir lá dentro. Foi o caos”, disse Silvia. Eles correram para tentar salvar parte dos 8 mil livros e centenas de CDs e DVDs expostos nas estantes.

Preciosidade da casa, a primeira edição em francês de *O Mito de Sisifo* (1942), de Albert Camus, assinada pelo autor, escapou por sorte. “Graças a Deus, vendi na semana passada”, afirmou Daniel.

Ele afirmou que os técnicos da Companhia Estadual de Águas e Esgotos (Cedae) demoraram 4 horas para chegar ao local. “Uma atendente chegou a dizer que o prazo era de 72 horas.”

A Cedae informou que, após uma vistoria, técnicos constataram que acima da laje da galeria do condomínio há uma tubulação de esgoto que não é ligada a rede. “A tubulação está corroída e não leva o esgoto a lugar nenhum. Dessa tubulação, vazou o esgoto que inundou os dois estabelecimentos”, informou a companhia, responsabilizando o condomínio, que foi notificado.

Já o síndico, Elídio Moreira, culpa a Cedae pelo vazamento. Segundo ele, por falta de manutenção houve retorno do esgoto da rua pela tubulação.

(O Estado de S. Paulo, 14/6/2002)

José Borges

21

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Feito isso, o capítulo fecha com o estudo de ‘orações subordinadas substantivas’, a partir do *cartum* ilustrado na Figura 9.

Segundo informado por *GRF.* em (93), no que tange ao trabalho com o *gênero do discurso reportagem*, lançou-se mão de parte do conteúdo inscrito no primeiro capítulo do livro didático, alterando-se a proposta de produção de texto e elidindo-se a leitura da *reportagem* intitulada ‘Maioria vai a bibliotecas para fazer pesquisa’, assim como das questões que a seguem, tanto quanto da *notícia* a serviço do estudo do ‘discurso citado’, o que se reitera em interação com os alunos do nono ano: (186) *A gente não viu, não* [os textos do primeiro capítulo]. (*JAK.*, nono ano, roda de conversa 2015); (187) *A gente foi direto pro caderno.* (*GZI.*, nono ano, roda de conversa 2015). Em momento posterior, entretanto, recordaram da leitura dos dois primeiros textos que correspondem a trechos de *reportagens*. Sem adentrar em questões específicas acerca do enfoque do livro didático sobre o trabalho com o *gênero do discurso* objeto de estudo – o que será aprofundado na seção seguinte –, interessa-nos, neste percurso analítico, reflexão acerca da relação que inferimos se estabelecer entre professora participante de pesquisa e *artefato*: parece haver, aí, uma conexão produtiva em processo de gestação no tocante às propostas inscritas no material didático, o que reputamos, em grande medida, à ‘complexidade’ conferida por ela à obra, como já amplamente mencionado. Ao que parece, lança-se mão daquilo que converge com a representação docente acerca do conteúdo a ser ensinado.

Nos demais momentos em que se utilizou o livro didático nas aulas de Português na classe de nono ano de que participamos, conforme ilustrado, em parte, nas Figuras 3, 6 e 9, interpretamos a atenção menos focada a objetos culturais inscritos no *artefato* em convergência com o enfoque conferido ao ensino de Língua Portuguesa nessa turma, remetendo à postura espontaneísta em se tratando da leitura de textos, como mencionado em seção anterior, o que estendemos às aulas em que o livro se fez presente no grupo do sétimo ano, como indiciado em (188):

- (188) [Dos conteúdos do livro didático] *Trabalhei verbos, tudo que tava aí...Trabalhei verbo, advérbio, preposição, acentuação...tô entrando agora:::concordância. Pronomes a gente dá uma passadinha porque eles* [os alunos] *já viram no primeiro ano...sujeito e predicado, o restante vou trabalhar ainda.* (*SHP.*, entrevista 2015).

Pelo exposto em (188), parece haver uma complexidade na natureza da relação estabelecida entre a professora de Língua Portuguesa e o livro didático como *artefato*, uma vez que a obra é concebida por ela

a partir de uma lógica que tende a não ser aquela sobre a qual o projeto do livro se organiza. A exemplo, retomamos o excerto (90) transcrito na subseção 5.1.3, acerca de um dos conteúdos trabalhados no livro da turma: *ditongo*. Em se tratando do trabalho com ‘ditongo’ apresentado no livro didático do sétimo ano, ilustra a Figura 24:

Figura 24 – Acentuação dos ditongos

**DE OLHO NA ESCRITA**

► **ACENTUAÇÃO DOS DITONGOS E HIATOS**

**Acentuação dos ditongos**

Leia esta tira, de Laerte:

(Laerte. *Suriá contra o dono do circo*. São Paulo: Devir, 2003, p. 45.)

1. Na tira, foram empregadas as palavras:

destrói	Coreia	Bleuco
---------	--------	--------

Compare as palavras desse grupo às palavras deste outro grupo:

apoio	papéis	rêu
-------	--------	-----

\* a) Que tipo de encontro vocálico ocorre nas palavras dos dois grupos?  
 b) Em que palavras o encontro vocálico recebeu acento gráfico?  
 c) Como elas se classificam em relação à posição da sílaba tônica?

2. Agora compare os dois grupos de palavras quanto à acentuação e deduza a regra, respondendo: Em que circunstâncias os ditongos são acentuados?

**Revisando os encontros vocálicos**

Você já viu que em nossa língua existem três tipos de encontro vocálico:

- o **ditongo**: encontro de uma vogal e de uma semivogal numa mesma sílaba (i ou u). Ex.: pá<sup>o</sup>rtio, be<sup>o</sup>ijo.
- o **tritongo**: encontro de uma vogal e duas semivogais na mesma sílaba. Ex.: Pa<sup>o</sup>raguai.
- o **hiato**: encontro de duas vogais, uma em cada sílaba. Ex.: saí<sup>o</sup>da, coa<sup>o</sup>do.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

Por meio de pesquisa documental, entendemos ter havido cópia dos conceitos de ‘ditongo’, ‘tritongo’ e ‘hiato’ do livro didático e realização das atividades da página 88. De acordo com a Figura 24, o conteúdo é iniciado pela apresentação de uma *tira* seguida de questões

com foco em elementos gramaticais do texto: leitura para tratamento sistêmico, portanto. Conforme registra *SHP*, no excerto (90) registrado na subseção 5.1.3, em virtude de quantidade mínima de palavras que exemplificam ‘ditongo’, foi necessário levar para sala de aula outros exercícios, possivelmente decorrentes de pesquisa em outro material didático, prática comum, como informa a professora.

Isso nos remete à imprecisão já apontada: uma vez constando no planejamento o conteúdo ‘acentuação’, há de ser trabalhado; havendo seleção de livro didático na escola, orienta-se levá-lo a termo por esse *artefato*; não existindo convergência entre conteúdos do livro e demandas das turmas escolares, há que se buscar exemplos em outros livros didáticos. Eis o quadro que se desenha no tocante a relações entre *esfera escolar* e *artefato*, tal qual concebidos no *Diagrama Integrado* (ANEXO C), o que reitera a análise a respeito das relações mantidas entre o Programa Nacional do Livro Didático e os professores do Ensino Fundamental: parece haver um descompasso entre as expectativas docentes e o Programa – na verdade, a *esfera acadêmica*, donde provêm, em parte, os avaliadores dos livros – acerca do que configura, com efeito, um livro didático pertinente ao trabalho escolar.

Assim como apontado no primeiro capítulo desta tese, durante alguns anos se evidenciou uma incongruência no momento da escolha dos livros por boa parte de nós, professores, que optou por obras *não recomendadas* ou *recomendadas com ressalva*, sendo mínimo o percentual de escolha dos livros *recomendados com distinção*, além de relatos provenientes de Secretarias Estaduais de Educação sobre dificuldades enfrentadas por docentes na utilização de títulos *recomendados* e *recomendados com distinção* (com base em BATISTA, 2003). Pelo que se nos afigurou em campo de pesquisa, confere-se ao *artefato* uma leitura muito singular por parte do professor de Língua Portuguesa; diante da obra, possivelmente exista inquietação, tendo em vista a não prospecção de determinados elementos em seu interior, sob a ótica pela qual é tomada a obra como ‘relevante’. Os contornos sob os quais esse quadro se desenha parecem ser constitutivos das adversidades com que a educação linguística convive diariamente.

Com relação à ‘mediação’ apontada em (90), como já sinalizado em seções anteriores, endereçam-se esforços para consulta a outros materiais didáticos a fim de atender às demandas impostas em aula. Sobre isso, registra *SHP* .:

(189) [Considero importantes exercícios] *Pra eles destacarem, sublinharem, classificação de sujeitos...eu trago de outros*

livros. *Inclusive esse* ((mostrando uma atividade específica)) ***eu peguei de uma apostila de uma colega minha que estava fazendo mestrado, e eles montaram essa apostila, nem lembro o nome dela...eu gostei muito, porque trazia o texto, interpretação e essas questões de assinalar, de gramática. E o livro didático também auxilia, não dá pra descartar.*** (SHP., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).

Inferimos, em (189), enfoque em atividades que suscitam uma ótica sistêmica de *destacar*, *sublinhar* e *classificar*, assim como titubeio na recordação de nomes de autores e de obras, indício de pouca familiaridade com os *artefatos*, conforme já mencionado. Ainda, aqui, a busca do *referendum* de uma voz de autoridade: a colega inserida na *esfera acadêmica*, sob o *status* da formação em pós-graduação *stricto sensu*; mais uma vez a *esfera acadêmica* e seu papel nas relações com a *esfera escolar*.

Aspecto axial a ser levantado no retomado excerto (90) diz respeito à preferência por atividades “de verdadeiro ou falso”, dicotomização fundamentada em uma dimensão ontológica ao tratar daquilo que se concebe ser *verdade* em detrimento do que se apresenta como *falso*. Considerando o que já foi apontado na primeira seção analítica acerca da abordagem pós-estruturalista contemporânea que, em nossa compreensão, tem embasado o conteúdo de documentos oficiais norteadores do ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNS (BRASIL, 2013), coloca-se sob escrutínio essa questão do que se toma por *verdade*, uma vez que o foco tende a estar na natureza fragmentada do mundo, no relativismo do conhecimento (com base em GAMBOA, 2009). Interpretamos, em (189), ações docentes colocadas em xeque por tal abordagem que parece tangenciar reflexões acerca daquilo que se colocaria no lugar de conteúdos a serem ensinados na *esfera escolar*. Afiguram-se a nós professores cuja formação reitera uma perspectiva sistêmica de *língua* e uma dimensão enciclopédica de conhecimento, orientados por planejamentos configurados à luz de objetos ontológicos foco do *ato de dizer*, de posse de um livro didático que tende a não atender às demandas impostas em sala de aula no campo de pesquisa em questão, fazendo-o mergulhados em uma *cronotopia* concebida e interpretada à luz de abordagens contemporâneas multiculturalistas, que colocam sob escrutínio os encaminhamentos aqui sinalizados. O questionamento que surge é: Como haver coerência entre bases tão distintas, sobretudo tendo presente que os contornos dessas



bases tendem a não ser (re)conhecidos como tais pelos envolvidos nos processos educacionais, que agiriam fundados no senso comum escolar (com base em BRITTO, 2015)?

Vimos defendendo uma concepção outra de *conteúdos* a serem *objetos* tematizados no ensino de Língua Portuguesa em consonância com especificidades dessa disciplina: uma perspectiva que toma os recursos lexicais e gramaticais agenciados no projeto de dizer de interactantes sócio-historicamente constituídos; estratégias de dizer operacionalizadas nas práticas de *leitura* e de *produção de textos* em *gêneros do discurso* associados a determinadas *esferas de atividade humana*, o que implica olhar atento para o todo do processo de mediação: o sujeito-aluno, saturado – no sentido vigotskiano do termo – de suas *práticas de letramento*, em contato com a língua pela via da interação com o *outro* – sujeito-professor – como interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2007 [1978]), interação esta delineada pela *assinatura do ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), pelo *encontro da palavra outra* e da *outra palavra* (com base em PONZIO, 2010a), *lócus de validação da istina* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), portanto espaço de ressignificação de objetivacões *humano genéricas* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), de constituição dos sujeitos e do mundo.

Reflexão de suma importância a se fazer no que concerne à relação estabelecida entre participantes de pesquisa e *artefato* corresponde ao processo de seleção de livros didáticos na instituição de ensino, processo que, neste caso, ocorreu no final de 2014. Sobre a participação na escolha, informam as professoras: (190) *Não participei, porque a escolha foi feita no ano anterior e, quando entrei na escola, já estavam utilizando esse livro. (...) Também não sei quem escolheu.* (SHP., entrevista 2015); (191) *Não, não participei. (...) Também não sei quem escolheu, porque eu estava readaptada na época, né? Então não sei.* (GRF., entrevista 2015). Parece-nos, nesse caso, haver estabelecimento de vínculo frágil por parte das professoras com o *artefato* em questão, como vimos sinalizando. A nosso ver, a escolha de um livro didático delinea-se pela historicização do nosso percurso de professores com ele; como, neste caso, GRF. e SHP. não tiveram oportunidade de participar do processo de seleção, o vínculo parece ser instaurado mais por um mecanismo de imposição que de ‘abertura para’, o que entendemos redundar nas formas com que as docentes se movem com esse *artefato*.

Tendo em vista a complexidade conferida ao livro adotado na escola, como já mencionado neste capítulo analítico, questionamos SHP. acerca de outra possível obra didática objeto de sua escolha, para o que ela responde: (192) *Eu gosto do Cereja, sempre gostei. Escolheria o*

*mesmo livro.* (SHP., entrevista 2015). A reiteração da opção, em que pese a insatisfação com o conteúdo dessa mesma obra, possivelmente decorra da proeminência do nome desse autor no mercado, tal qual enunciado em (193):

- (193) *Não sei se é porque já tinha nome, a gente gosta, mas tem alguns livros que já foram melhores, a abordagem, tem coisa que deixa a desejar, aí a gente tem que fazer de uma forma que os alunos entendam melhor. A forma de organizar os exercícios, sei lá, às vezes eu gosto de voltar pra gramática: retire do texto a forma tal, sei lá...de classificar, verdadeiro ou falso, essas coisas...não é mais assim. Faz voltar bastante pro texto, faz o aluno ler e interpretar, mas deixa a desejar outra forma de explorar mais o texto, de fazer o aluno pensar, nesse caso: É verdadeiro? Estava no texto? Não estava? (SHP., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa),*

ou traduziria questões mais inquietadoras à luz de nossa familiaridade docente com o que se coloca à disposição sob o ponto de vista de livros didáticos e paradidáticos para cotejar, para comparar e atividades afins, uma vez que tal comparação exige uma historicização com os *artefatos*, um contato intenso com eles?

Em entrevista com a coordenadora do Laboratório de Língua Portuguesa, espaço onde se dá a seleção dos livros didáticos da disciplina, TPA. explica: (194) *As editoras oferecem, fazem, né, toda explanação. A gente coloca em RD e se faz uma ata. Dentro da ata tem um...um...é, eles botam a votação. Os professores do ano que escolhem.* (TPA., entrevista 2015), o que é reiterado pela orientadora educacional com quem interagimos:

- (195) *O livro didático no início...quando comecei a trabalhar aqui, nós encaminhávamos o processo da escolha, mas agora, dentro do horário do professor, ele tem a RD, a Reunião de Departamento, né? Então eles se reúnem todos para planejar NO laboratório e nessas reuniões eles já fazem a escolha (+) as editoras às vezes trazem os livros pra eles darem uma olhada, trazem até pessoas pra darem palestras às vezes, pra eles conhecerem os livros e a escolha é feita no Departamento.* (DLG., entrevista 2015).

Compreendemos haver espaço para protagonismo docente no processo de seleção de livros didáticos, entretanto, na condição de

professor temporário, como é o caso de *SHP*., parece existir um alijamento desse papel, reiterando o mecanismo de imposição já apontado. Sobre a recorrência na contratação de professores substitutos no país, conforme assinalam Lapo e Bueno (2003) e, especialmente, no estado de Santa Catarina, os docentes que possuem esse tipo de contrato, como o próprio nome indica, deveriam ser contratados para substituir professores efetivos que se encontram afastados da docência. A quantidade de professores ACTs, portanto, deveria, em tese, ser substancialmente inferior à quantidade de professores efetivos. Ao que parece, com base nos dados gerados em Catoia Dias (2012), assim como dados de pesquisa em outras regiões do país, tende a haver equivalência numérica entre profissionais efetivos e temporários.

Para Lapo e Bueno (2003), o número elevado de professores *contratados em caráter temporário* pode ser um dos responsáveis pela alta rotatividade dos profissionais, já que todos os anos esses professores são desligados do quadro docente do estado e voltam no ano seguinte, caso ainda haja vaga disponível. De acordo com os autores, “Essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves consequências para um tão almejado ensino de qualidade” (LAPO; BUENO, 2003, p. 71). Entendemos que, na realidade de sala de aula, o contexto de os professores contratados em *caráter temporário* não ficarem muito tempo na mesma escola e nem com as mesmas turmas dificulta o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, bem como entre professores e materiais didáticos, inviabilizando um conhecimento mais efetivo acerca da realidade sociocultural de que faz parte a escola – neste caso, inviabilizando a *assinatura* na escolha do livro didático.

No tocante à atuação das editoras dos livros didáticos no interior da *esfera escolar*, retomamos ponderações de T. Britto (2011) ao tratar do processo de escolha de obras nas instituições formais de ensino no país. Segundo a autora, a escolha, nas escolas, dá margem à atuação de editoras de ponta, favorecendo as empresas de maior poderio econômico. Há, assim, uma ação das editoras de adentrarem no espaço escolar a fim de estabelecerem relações diretas com os professores, em contraface às normas que vêm sendo instituídas desde meados dos anos 2000 pelo Ministério da Educação relativas ao abuso das editoras na divulgação de seus materiais junto aos professores da Educação Básica. Dias (2011), por sua vez, afirma que os grupos editoriais de âmbito privado interferem no processo de seleção de livros, resultando em centralização e monopolização do mercado editorial, cuja consequência é a desvalorização de perspectivas de aperfeiçoamento e de conquistas menos

autoritárias para o livro didático, o que parece se dar no campo da presente pesquisa.

Tendo em vista o alcance do Programa Nacional do Livro Didático, perguntamos às professoras *GRF.* e *SHP.* sobre suas concepções no tocante à operacionalização do Programa. *GRF.* informa: (196) *Eles enviam aquilo que eles têm em mãos. Vamos enviar este, o outro e o outro. O professor que se vire e escolhe um desses três.* (*GRF.*, entrevista 2015), ao passo que *SHP.* questiona: (197) *Como assim?* Após explicarmos o teor de nosso questionamento, a professora finaliza: (198) *Sim, [o Programa] ajuda.* (*SHP.*, entrevista 2015). Compreendemos haver, em (196), uma inquietação na forma com que é conduzido o envio de livros didáticos às escolas, secundarizando o papel do professor, o que, em certa medida, remete à condição de alijamento já mencionada, mesmo que aqui seja de ordem distinta. Em (197) e (198), contudo, compreendemos ainda em gestação o conhecimento de como esse processo se constitui, o que, a nosso ver, tende a redundar na rarefação de vínculo com o *artefato* em questão, configurando uma situação de contingenciamento.

Entendemos que lançar luzes sobre a operacionalização do Programa Nacional do Livro Didático e como este se configura, justifica-se nesta tese, pois nos auxilia, tal qual mencionamos no primeiro capítulo, a compreender por que as professoras participantes deste estudo mostram-se mais afinadas ou menos afinadas com as propostas dos livros didáticos com que operam em suas classes no que respeita, especialmente, ao *ato de ler*. A despeito de todo o investimento dirigido à avaliação, aquisição e distribuição de obras em âmbito nacional – lembrando que, para o ano de 2015, a estimativa de investimento foi, para o Ensino Fundamental, de aproximadamente 879 milhões de reais, dirigidos a 23 milhões de alunos que receberam 103 milhões de livros didáticos em território nacional, segundo dados do *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>102</sup> –, parece haver um hiato entre professores e *artefato*, que reputamos à natureza das abordagens de ensino, assim como entre alunos e *artefato*, que inferimos decorrente da assincronicidade entre historicização dos estudantes e suporte em que se veiculam os objetos culturais tematizados no processo educacional. Como sinalizamos anteriormente, parece estar em xeque a pertinência de uso de livros didáticos tal qual tomados contemporaneamente.

---

<sup>102</sup> Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

#### 5.4 DA AÇÃO AO ATO RESPONSÁVEL: PRENÚNCIOS DE CAMINHOS OUTROS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM

Nas seções anteriores, tratamos de um processo no qual entendemos ainda em gestação os espaços para uma educação que conceba o *ato de ler* como *encontro*; nesta seção, vamos nos ocupar das aberturas que vimos para esse espaço. Em determinados *eventos de letramento* que vivenciamos, tanto quanto em *eventos* a nós reportados pelos participantes de pesquisa, se nos afiguraram ações metodológicas em que se entrevê o *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) no que diz respeito às práticas de *leitura* e de *produção textual* escrita. Trata-se de ‘entreolhares’ nas aulas de Língua Portuguesa com três *gêneros do discurso* especificamente: *poema*, na turma de sétimo ano; *conto* e *reportagem*, na turma de nono ano, considerado o uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático da disciplina adotado em ambas as classes escolares. Importa sinalizar que nos foi dado acompanhar o encaminhamento das aulas ocupadas com os três *gêneros* aqui elencados, seja por meio de imersão nelas ou via *entrevistas*, *rodas de conversa* e *pesquisa documental*, porém, para este movimento analítico, o percurso das aulas será cindido em virtude da relevância e do enfoque que conferimos aos dados, resultando na subdivisão mencionada; na integração dessas subseções, porém, se faz ver a abordagem de tal percurso: o todo do desenvolvimento do trabalho com os *gêneros do discurso* em questão.

Estendendo o que já foi assinalado na seção 5.2, em atenção ao *Diagrama Integrado* (constante no ANEXO C) de que nos valem neste processo de análise, o eixo *o ato de dizer nos gêneros do discurso*, alusivo às *estratégias de dizer* por meio da modalidade escrita da língua, mostra-se especialmente importante, tendo em vista nosso olhar atento às especificidades do *ato de ler* – foco de nosso estudo – e, em alguma medida também do *ato de escrever* textos em *gêneros do discurso*, decorrência do que se configurou em campo de pesquisa.

#### 5.4.1 Do normativismo à textualização: atenção aos textos em gêneros do discurso inscritos no livro didático de Língua Portuguesa

Nesta subseção nos debruçaremos sobre o que, a nosso ver, constitui um primeiro anúncio de caminhos outros para o trabalho com o *ato de ler* em sala de aula: o deslocamento do olhar escolar focado em tópicos *gramaticais taxionômicos* e *normativos* inscritos no livro didático da disciplina em direção às atividades de leitura e interpretação textual de textos em *gêneros do discurso* presentes nesse mesmo *artefato*. Optamos por apresentar, na descrição analítica, os *eventos* constituintes das aulas na classe escolar 701, seguidos dos encaminhamentos na turma de nono ano.


No tocante às ações empreendidas na turma de sétimo ano, parece ter havido, anteriormente à nossa imersão em campo, *eventos de letramento* com a presença de leituras de *poemas* nas aulas de Língua Portuguesa, a exemplo do que foi informado pelos alunos em (100) a (102) – tal qual veiculado na seção 5.2 – ou como ilustra a Figura 10, em que se endereça tratamento sistêmico ao *poema* em questão. Também em entrevista, quando questionamos os alunos acerca de textos lidos em aulas, nas respostas, eles mencionam *eventos de letramento* nos quais se indicia a presença de *poemas*: (199) *A gente lê mais ‘poemas’*. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015); (200) *Não histórias, mas ‘poema’ SHP. [a professora] trouxe. ‘Contos’ eu não lembro muito, porque é muita matéria, é difícil de lembrar*. (HML., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).

Nessa convivência, inferimos, porém, que o trabalho com o *gênero poema*, embora presente na classe anteriormente ao nosso ingresso em campo, teve início – concebido como *gênero do discurso* – efetivamente em proximidade à finalização de nosso processo de imersão nas aulas, como em nota transcrita em (59), na subseção 5.1.2, o que é endossado por SHP. em entrevista conosco: (201) *Esta semana [referindo-se à semana da aula de (59)] eu comecei a trabalhar ‘poemas’ com eles, que eu não tinha trabalhado, né? /.../. (SHP., entrevista 2015)*. Nossa ênfase em negrito em (200) atenta para as já mencionadas razões para esse adiamento: a ‘matéria’, que lemos como os conteúdos programáticos de *gramática normativa* ou *taxionômica*. Consideradas essas especificidades de destinação de tempo das quais deriva a presença pontual do enfoque na textualização, parte do que será descrito analiticamente, nesta seção, acerca das atividades empreendidas com esse *gênero do discurso* decorre

do que vivenciamos; outra parte foi a nós reportada por professora e alunos participantes de pesquisa e é mencionada aqui como decorrência da triangulação dos dados – *entrevistas, rodas de conversa e pesquisa documental*.

Como inferimos em (59), após a leitura do *poema* “Pelo sonho é que vamos”, na página 74 do livro didático da disciplina, estabeleceu-se um diálogo acerca do tema ‘sonho’ e da estrutura do *poema* – apresentação de *verso, estrofe e rima*. Segue ilustração na Figura 25:

Figura 25 – ‘Poema’ intitulado “Pelo sonho é que vamos”

Ler é  reflexão

**Pelo sonho é que vamos**

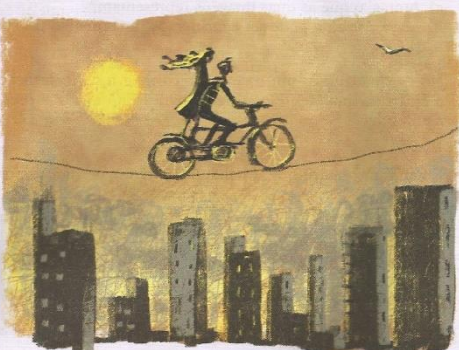
Pelo sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.  
Basta a esperança naquilo  
que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
com a mesma alegria,  
ao que desconhecemos  
e ao que é do dia a dia.


Chegamos? Não chegamos?  
— Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama, Pelo sonho é que vamos.  
Lisboa: Ática, 1992.)



Filipe Ibone

**Produção de texto**


 **O POEMA**

Responda às questões a seguir, consultando, quando necessário, o poema “Toada de ternura”, de Thiago de Mello, reproduzido no início do capítulo.

- Poema é um texto feito em versos. **Verso** é cada linha do poema. Quantos versos tem o poema “Toada de ternura”?
- Um conjunto de versos chama-se **estrofe**. Uma linha em branco separa uma estrofe da outra.
  - Quantas estrofes de quatro versos tem o poema de Thiago de Mello?
  - E quantas estrofes de seis versos?
- Quando você canta uma melodia, certamente a canta num determinado ritmo. Um poema também tem **ritmo**, que lhe é dado pela alternância de sílabas átonas (fracas) e tônicas (fortes). Leia em voz alta os seguintes versos da 1ª estrofe do poema “Toada de ternura”, pronunciando de maneira mais forte as sílabas destacadas.

“Meu **com**panheiro **me**nino,  
perante o **azul** do teu **dia**”

Filipe Ibone



74



Escreva em seu caderno os demais versos da 1ª estrofe do poema e assinale as sílabas fortes de cada verso.

4. O poema de Thiago de Mello caracteriza-se por apresentar uma forte sonoridade, construída por repetições, ritmo, rima.
  - a) Repare nas palavras **dia** e **alegria** do poema. Que semelhança há entre elas?
  - b) Essas palavras, por apresentarem sons semelhantes, **rimam** entre si. Conclua: O que é **rima**?
  - c) Identifique no poema palavras que rimam com **lugar**, com **caminhão**, com **mão** e com **coração**.
  - d) As rimas podem ocorrer entre palavras do final de versos ou entre palavras do interior de versos. Na 3ª estrofe do poema “Toada de ternura”, que palavras do interior de versos rimam entre si?

### Versos brancos

Não é obrigatório haver rimas em poemas. Quando um poema não apresenta rimas, seus versos são denominados **brancos** ou **soltos**. Veja um exemplo de poema sem rima:

#### Pontos de vista

Quando Nero queria ver  
o mundo melhor  
olhava-o através de  
uma esmeralda.

Quando quero ver melhor  
o mundo  
eu o olho através  
das palavras.

(Marianne Colasanti. *Fino sangue*.  
Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 81.  
© by Marianne Colasanti.)

5. Além da sonoridade, um poema utiliza também outros recursos. Entre estes estão as imagens, recurso construído pelo emprego de palavras, expressões e frases em **sentido figurado**, isto é, em sentido diferente daquele que lhes é comum. No poema de Thiago de Mello, constituem imagens, por exemplo, “o azul do teu dia” e “Teu reino ferindo a noite”. Identifique no poema outras imagens.
6. Os poemas costumam apresentar palavras e expressões associadas aos sentidos: à visão, ao olfato, à audição, ao paladar ou ao tato. Qual desses sentidos predomina no poema “Toada de ternura”? Dê exemplos de palavras associadas a ele.
7. Um poeta tem plena liberdade no emprego da língua. Ele pode, por exemplo, segmentar as palavras, repeti-las, mudar a grafia para obter efeitos de sentido, empregar uma variedade não padrão, etc. No poema de Thiago de Mello, qual é a variedade linguística empregada?
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do poema?

### Agora é a sua vez

Realize as atividades de produção de texto a seguir, individualmente ou com os colegas da classe, de acordo com as orientações do professor. Depois de prontos, seus textos serão publicados num livro de poemas que fará parte da mostra **Viva a poesia viva!**\*, proposta no capítulo **Intervalo**, e serão lidos por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e demais convidados para o evento.

\* O título *Viva a poesia viva!* foi tomado de empréstimo da obra com o mesmo nome, de Ulisses Tavares (Ed. Saraiva).

Fonte: Cereja e Magalhães (2012b).

Findo o diálogo, foi solicitado à turma responder às questões de 1 a 4 das páginas 74 e 75, correspondentes a um *poema* lido – intitulado “Toada de ternura” – em aulas anteriores à nossa entrada em campo. Como apontamos na subseção 5.1.2, nessa aula descrita em (59) foram

enfocados a estrutura do *poema* e seu conteúdo temático, caracterizações de um trabalho empreendido com *gêneros do discurso* tomados como objetos ontológicos, foco da atenção de Geraldi (2010a), e, em razão da veiculação no livro didático, necessariamente dissociados do suporte e da *esfera de atividade humana* em que originalmente têm lugar.

Como vimos assinalando ao longo desta tese, compreendemos que a lógica por meio da qual o livro didático se coloca como importante *artefato* – no sentido com que Hamilton (2000) delineia esse conceito – na *esfera escolar* convida a esse tratamento ontológico dos *gêneros do discurso* como adverte Geraldi (2010a). Essa lógica, em nossa compreensão, projeta os *gêneros* como objetos culturais foco do processo de apropriação e, nessa condição, descaracteriza esse processo da dimensão operacional, implicadas em ‘vivências com’ antes de ‘reflexões sobre’. Assim considerando, o tratamento do *poema* tal qual se delineia na Figura 25 requererá novos encaminhamentos para que os estudantes saiam da aula em busca de livros, *sites* e afins para lerem outros *poemas* de Sebastião da Gama, ou mesmo, para lerem outros *poemas* de outros poetas, encaminhamentos que o façam provar da *afirmação*, no sentido indicado por L. Ponzio (2002) no tocante à leitura de textos em *gêneros* da *esfera literária*, textos estes que, segundo Britto (2015, p. 53-54), convidam o leitor a

[...] pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nele a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis.

Com isso não queremos significar uma denegação da apropriação do que seja do âmbito do *poema* como objeto ontológico. Diferentemente de Geraldi (2010a), entendemos que importa também essa dimensão do tratamento dado aos *gêneros do discurso*: compreender ‘o que é um *poema*’ faz parte da formação do estudante no campo da linguagem, assim como compreender ‘o que é uma *reportagem*’, ‘o que é um *conto*’ e afins. Nossa filiação a uma base epistêmica não pode fugir dessa compreensão em rendição ao relativismo cultural e a um imperativo discursivo. Entendemos, no entanto, que se trata de momentos específicos da

formação escolar em linguagem e que não podem ser dissociados entre si, mas que precisam ser compreendidos no escopo da lógica a que se prestam.

Esse nosso olhar ancora-se no movimento proposto por Vigotski (2009 [1934]) entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos*, o que nos leva a compreender que o que é do âmbito das ‘vivências com’ implica a exaustão da experiência: ler *poemas* em seus suportes originais, fruir deles na *afiguração* de que trata L. Ponzio (2002), imergir neles como experiência humana (com base em DUARTE, 2003; SAVIANI; DUARTE, 2010) histórica. E, tendo historicizado essas vivências – estando exauridos da imersão em *poemas* tal qual se colocam na *esfera literária* e para a *infuncionalidade* (com base em PONZIO, 2014) com que eles têm razão de ser ali –, os estudantes experienciam, então, nos Anos Finais e no Ensino Médio, as ‘reflexões sobre’ o *poema*, em tratamento ontológico sob a égide dos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]).

O que entendemos haver, na Figura 25 – que, em nossa compreensão, é apenas um exemplar do que tende a ocorrer em muitos espaços da *esfera escolar* –, é uma abordagem ontológica que se sobrepõe a vivências processuais com o *poema*. Boa parte dos alunos veem-se diante de ter de ‘refletir sobre’ antes de terem ‘vivenciado com’. Como mostra Vigotski (2009 [1934]), não é possível lidar com os *conceitos científicos* – neste caso o tratamento ontológico ‘o que faz um *poema* ser estruturalmente um *poema*’ – fora do movimento com os *conceitos cotidianos*. Assim e neste caso, se a leitura de *poemas*, se ‘provar deles’ na *afiguração* (L. PONZO, 2002) e, por implicação, na *infuncionalidade* (PONZIO, 2014), não foi historicizada por estes estudantes, a proposta do livro didático circunscreve-se à *esfera escolar*: é ‘coisa da escola’. Coloca-se para além da *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]); logo, mero *teoreticismo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), verdade sem *assinatura*. Daí por que *ação* e não *ato*; e daí por que o requisito de encaminhamentos outros, que transcendam o livro, para que os estudantes saiam dessas aulas delineadas pelos autores deste livro com interesse por procurar outros *poemas* para sua leitura *infuncional*.

No que diz respeito à configuração das questões a serem respondidas, correspondem ao tratamento ontológico já mencionado: identificação de versos, estrofes e rimas, suscitando uma abordagem de identificação de recursos estruturais, e, nessa condição, distinta da *dimensão social do gênero do discurso* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e da *dimensão intersubjetiva* da leitura, como vimos concebendo desdobramentos do *ato de ler* nesta tese, bem como distinta

das estratégias lexicais e gramaticais evocadas pelo autor do *poema* a fim de materializar seu projeto de dizer. Reiteramos o entendimento de que não se trata de elidir essa abordagem, mas de compreendê-la nos limites do *teoreticismo* se não houver ‘vivências com’.

No âmbito dessas ‘vivências com’ o *poema*, entendemos que a atenção a elementos da estrutura de um texto integra aspectos linguísticos a serviço de uma leitura como *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), especialmente no que concerne a um texto da *esfera literária* que, tal qual aponta L. Ponzio (2002), por ser um ‘texto de visão’, tende a promover a *afiguração* da vida, o olhar *exotópico* do sujeito (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/23]); inferimos, pois, nas atividades realizadas na aula em questão, uma leitura como *ação* (com base em AMORIM, 2013; PONZIO, 2010b), percurso suscitado pelo desenho do livro didático, *artefato* institucionalmente legitimado ali.

Quanto a ‘o livro suscitar’ esta abordagem, um registro é importante aqui: compreendemos que muitas vezes a proposta materializada no livro ensaia ‘vivências com’ antes de ‘reflexões sobre’, mas, nas relações que nós professores estabelecemos com o livro, a seleção que fazemos no todo das propostas pode favorecer a elisão das ‘vivências com’, atendo-se apenas à etapa das ‘reflexões sobre’. No caso do livro em questão, entendemos que os enfoques estrutural e cognitivista prevalecem mesmo quando há ensaios dos autores para lidar com a *dimensão social do gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]); logo, ‘vivências com’ o *gênero* não nos parecem efetivas no desenho do livro em questão. Problematicamos esse movimento sobretudo em espaços sociais nos quais a *esfera familiar* não cria condições para que os estudantes ‘vivenciem com’, não só *poemas*, mas outros *gêneros do discurso*. Nesses espaços, encaminhamentos que tenham como critério priorizar as ‘reflexões sobre’ tem grandes chances de se colocar como mero *teoreticismo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) para os estudantes.

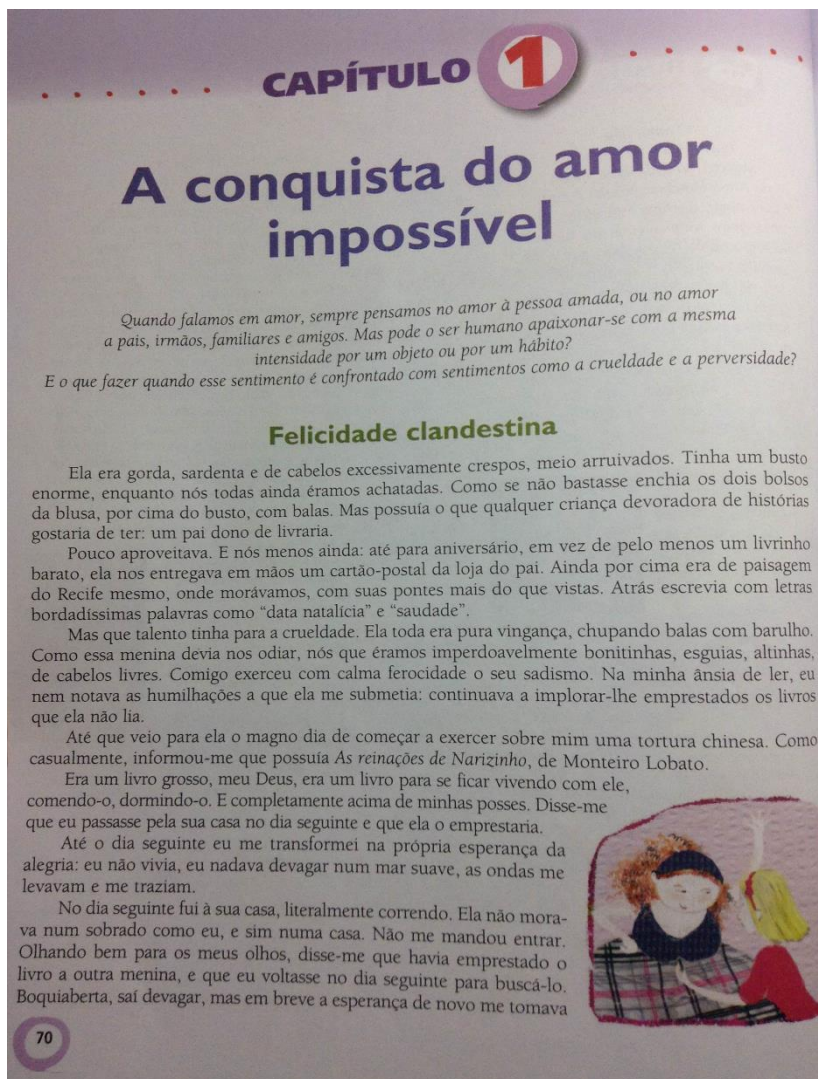
Movimento similar ocorre no trabalho com o *gênero do discurso conto* desenvolvido na turma de nono ano. Assim como se deu com as atividades no grupo do sétimo ano voltadas ao gênero *poema*, participamos parcialmente dos *eventos de letramento* em que tal trabalho foi levado a termo, haja vista a finalização do nosso processo de imersão nas aulas. Em (202), descrevemos o início do estudo:

- (202) *GRF. distribui os livros didáticos aos alunos e solicita que leiam silenciosamente o ‘conto’ da página 70. Feita a leitura em silêncio, inicia-se a leitura em voz alta pelos*

*próprios estudantes. Após, abre-se espaço para comentários acerca do texto e algumas alunas explicam sua história. GRF. sinaliza para a paixão pela leitura e estende tal sentimento a muitos alunos da turma 905. Solicita-se aos adolescentes responderem às questões de interpretação textual em seus cadernos, individualmente. (Nota n. 20, Diário de campo, nono ano, 2015).*

A Figura 26 ilustra o *conto* objeto de leitura:

Figura 26 – ‘Conto’ intitulado “Felicidade clandestina”



toda e eu começava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem cai: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não cai nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabolico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não sai pulando como sempre. Sai andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adieei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro; era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

**elucidativo:** que elucida, explica.

**êxtase:** estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

**magno:** de grande importância.



Marilene Hardier

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Como ilustrado, o *conto* “Felicidade clandestina” é de autoria de Clarice Lispector e se inscreve em obra homônima. No tocante à conversa empreendida em aula após a leitura do *conto*, compreendemos direcionada a seu conteúdo temático, de fundamentação cognitivista, com



enfoque genérico em experiências pessoais acerca da ‘paixão pela leitura’. As questões de interpretação textual referentes ao *conto* constam na seção ‘Estudo do texto’ e seguem na Figura 27:

Figura 27 – Estudo do texto “Felicidade clandestina”

**Estudo do texto**

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**


- Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.
  - Quais são as personagens principais da história?
  - Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?
  - Que aspectos dessas personagens são ressaltados?
- Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era?
- Observe estes trechos do texto:
 

- “Mas que talento tinha para a crueldade.”
  - “Ela toda era pura vingança”

  - Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?
  - Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina?
- Releia este trecho:
 

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

  - O emprego da expressão **como casualmente** dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada?
  - O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta.
- A posse do livro *As reinações de Narizinho* possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”, num jogo infundável de promessas e mentiras.
  - Que características da menina e da narradora se observam nessa relação?
  - Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora?
  - Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina?





6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.
  - a) O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta?
  - b) O que a decisão da mãe representou para a narradora?
7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
  - a) Por quê?
  - b) Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois “achava-o”?
  - c) Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título “Felicidade clandestina”, dado ao conto?
8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012a).

Os questionamentos que integram a atividade acerca do *conto*, conforme amplamente assinalado, correspondem à *dimensão intrassubjetiva* da leitura, relacionada a aspectos cognitivos do *ato de ler*, dissociadas da dimensão *intersubjetiva*, esta última fundante da ação escolar porque “[...] é necessário che l’interpretazione-comprensione si realizzi a partire da uma posizione altra, diferente e al tempo stesso non indifferente<sup>103</sup>” (L. PONZIO, 2002, p. 10).

Entendemos que as propostas do livro didático em questão, ainda que pontualmente ensaiem um cuidado com a *dimensão social do gênero*, na verdade priorizam o enfoque sistêmico – olhar para a estrutura, como inferimos no trabalho com leitura de *poema* – e cognitivista – neste caso da atividade de compreensão textual do *gênero do discurso conto* em que prevalecem o conteúdo temático e atividades atinentes à dimensão *intrassubjetiva* do *ato de ler*. Em nossa compreensão, esse enfoque tende a facultar a objetificação dos *gêneros* por elidir o tensionamento dos *conceitos científicos* com os *conceitos cotidianos* em se tratando dos alunos (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]), distanciando-se da leitura que institui relações *intersubjetivas* no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), do modo como tais textos em tais *gêneros* se colocam em suas *esferas* de origem. Em relação com o que foi apontado anteriormente, entendemos que a atenção ao conteúdo de um texto e a

<sup>103</sup> “[...] é necessário que a interpretação-compreensão se realize a partir de uma posição outra, diferente e ao mesmo tempo não indifferente” (tradução de Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazarola, no prelo).

atividades de localização de informações e agenciamento de conhecimentos prévios importam no tratamento dado aos *gêneros do discurso*, no entanto trata-se de momentos específicos da formação escolar em leitura que não podem ser dissociados de reflexões acerca dos aspectos interacionais do *ato de ler*, haja vista procrastinar-se tal processo de formação consoante a lógica de um *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997).

Assim considerando, quais seriam as propriedades do enfoque com *poema* e *conto* até aqui mencionado às quais tributamos ‘prenúncio de caminhos outros’? Entendemos que voltar o trabalho escolar para o que o livro didático propunha em se tratando de *poema* e *conto*, em que pese fazê-lo respectivamente sob o tratamento estrutural e cognitivista proposto pelo livro em questão, denuncia um movimento para outros modos de encaminhar a educação em linguagem. Como registraremos em subseções à frente, essas atividades redundaram, também respectivamente, na leitura de obra de *poemas* e na produção de *contos*. Entendemos, assim, que *poema* e *conto* integraram as aulas dessas classes, em uma configuração ainda estreitamente vinculada com uma concepção sistêmica de *língua* e a uma concepção cognitivista de *leitura*, mas um espaço foi aberto ali pelo reendereço do olhar docente. Consolidar a força desse novo olhar é desafio para processos de formação inicial e continuada a cargo das universidades.

Já no que diz respeito às aulas empreendidas na classe escolar de nono ano concernentes ao *gênero do discurso reportagem*, como sinalizado anteriormente, as atividades de *leitura* e de *produção textual* foram realizadas antes de nossa imersão nas aulas e sugerem uma abertura maior desse olhar para ‘caminhos outros’, porque a ancoragem não é o livro didático, ele é tomado como complementar a um trabalho que se quer mais amplo. Em roda de conversa inicial com as professoras participantes de pesquisa, *GRF*. explica como, naquele momento, estava empreendendo tal trabalho:

- (203) *Tem, tem três páginas que falam sobre ‘reportagem’ no livro [didático], mas não explica nada. Aí o que foi que eu fiz? Peguei diferença básica entre ‘notícia’ e ‘reportagem’... aí eu trouxe uma ‘reportagem’ pra eles [os alunos] lerem. Então o que foi que eu fiz? Dei o passo-a-passo de uma ‘reportagem’ (+) aí eu pedi que eles se reunissem em grupos e escolhessem um setor da escola para fazer uma ‘reportagem’ sobre o setor. Então o grupo vai elaborar as perguntas DAQUELE setor, né, vai fazer entrevista filmada, vai apresentar a filmagem para os*

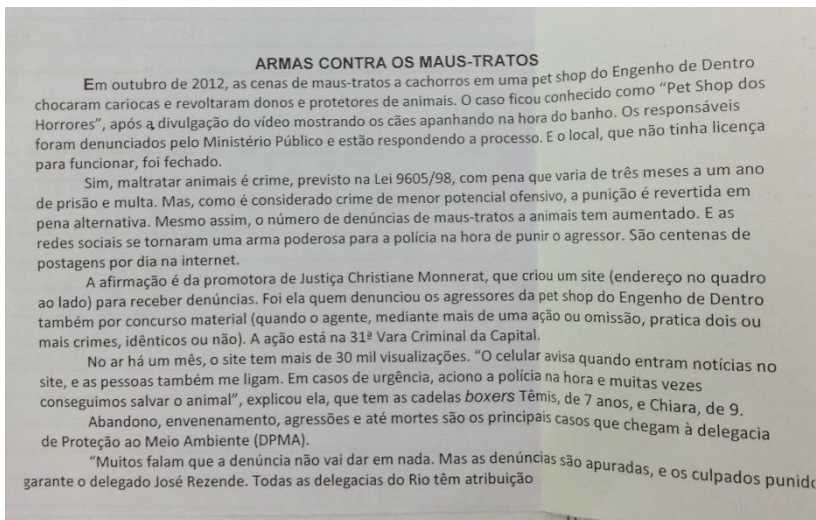
*colegas e vai entregar a 'reportagem' por escrito. Essa foi a melhor maneira que eu achei de movimentar a turma e eles conhecerem melhor cada setor da escola e entregarem por escrito pra mim. Na verdade, isso aqui foi um desafio, porque eles vão ter que fazer a 'reportagem' TODA filmada, toda gravadinha direitinho pra depois montar o texto através das respostas dadas. Então eles vão ter um ótimo trabalho de escrita, né, e pra isso eu dei quinze dias, duas semanas pra eles, então eles vão ter que correr atrás. Eles estão gostando, mas na hora de passar essa entrevista pro papel...eu vou ter problemas, eu vou ter que sentar com CADA grupo, vou ter que ensinar, fazer isso... (GRF., roda de conversa 2015).*

Na seção 5.3, ilustramos nas Figuras 21, 22 e 23 as páginas do livro didático de Língua Portuguesa do nono ano em que é apresentada a abordagem do estudo do *gênero* em questão. O capítulo inicia com a veiculação de trechos de duas *reportagens*, segue com a seção 'Estudo do texto', apresenta outra *reportagem* a fim de trabalhar aspectos linguísticos e extralinguísticos e finaliza com uma proposta de *produção textual* escrita. Conforme sinalizado em (103) a (105) pelos alunos, houve, em sala de aula, leitura dos trechos dessas *reportagens* iniciais, seguida pela atividade de interpretação textual. Como observamos pelas Figuras correspondentes na seção 5.3, os textos lidos referem-se a trechos de duas *reportagens* publicadas no primeiro semestre do ano de 2010 e tratam da preocupação contemporânea por parte de adolescentes com o alcance do padrão de beleza instaurado na sociedade e seus efeitos nocivos. Após a apresentação dos textos, abre-se a seção intitulada 'Estudo dos textos', equivalente a questões de interpretação textual, voltadas aos processos de localização de informação, mapeamento de dados e ativação de conhecimentos prévios, em assepsia à *dimensão social* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e à *dimensão intersubjetiva* da leitura, como vimos concebendo desdobramentos do *ato de ler* nesta tese, atinente a aspectos interacionais desse mesmo *ato*. Reiteramos o entendimento de que não se trata de elidir essa abordagem, mas de compreender que ela é parte de um processo de interpretação que demanda atividades outras que aquelas relativas a aspectos cognitivos individuais.

Após leitura dos textos, outra *reportagem*, agora materializada em fotocópia, foi entregue aos alunos, como informa GRF.: (204) (...) *Eu entreguei uma 'reportagem' aos alunos para trabalharmos a diferença entre 'reportagem' e 'notícia', trouxe as diferenças bem explicadas e*

depois passamos para o passo-a-passo pra produção. (GRF., entrevista 2015). O texto mencionado por GRF. segue na Figura 28:

Figura 28 – Texto intitulado “Armas contra os maus-tratos”



Fonte: Geração nossa.

Como podemos observar, o texto intitulado “Armas contra os maus-tratos” constitui a reprodução de um excerto a partir do suporte original, sem fazer constar indicações de autoria e de data. De acordo com GRF., esta foi a *reportagem* entregue aos alunos a fim de iniciarem discussão acerca das diferenças entre os *gêneros do discurso notícia e reportagem*, para o que se lançou mão de outro material, como segue na Figura 29:

Figura 29 – Diferenças entre ‘notícia’ e ‘reportagem’

<i>Diferenças básicas entre notícia e reportagem</i>	
<b>NOTÍCIA</b>	<b>REPORTAGEM</b>
Mais curta.	Geralmente mais extensa.
Relato de um fato.	Exposição sobre um assunto.
Mais direta.	Mais detalhada, com mais aspectos de um mesmo assunto.
Objetiva, prende-se ao fato.	Objetiva, mas mais analítica.
Tem por objetivo informar.	Tem por objetivo detalhar a informação e estimular a reflexão.
Vincula-se aos acontecimentos diários, atuais.	Vincula-se a assuntos que são de interesse público.

Fonte: Geração nossa.

A ilustração da Figura 29 suscitou um diálogo breve acerca das diferenças entre os *gêneros notícia e reportagem*, prospectando para momento futuro a familiarização efetiva com tais *gêneros*, uma vez que, como registra GRF. em (204), segue-se para o passo-a-passo da produção de uma *reportagem*. Em interação com os alunos da turma, nos foi informado: (205) *A gente leu ‘reportagens’ das modelos e depois a gente escolheu algum lugar da escola pra fazer uma ‘reportagem’.* Acho que GRF. [a professora] trouxe ‘reportagem’, não lembro bem. (JAK., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (206) *Ela entregou essa introdução de ‘reportagem’* [“Armas contra os maus-tratos”], *que fala sobre maltratar animais. A nossa ‘reportagem’ era sobre o setor geral da escola...opinião das pessoas sobre a escola, aí a gente dividiu entre professores, alunos e a diretora de ensino.* (GZI., nono ano, entrevista 2015); (207) *A gente não chegou a ler textos em jornal ou revista...a professora levou texto em xerox mesmo pra turma.* (RFE., nono ano, entrevista 2015).

Entendemos haver aqui um ‘prenúncio de caminhos outros’ porque a atividade nos parece uma busca por conciliar ‘vivências com’ e ‘reflexões sobre’; parece-nos haver uma atenção ao *mundo da vida* na relação com o *mundo da cultura* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), um importante espaço se abre para que os estudantes encontrem sentido fora da *esfera escolar* para o que estão provando no interior dela. Também aqui fica o desafio para a formação docente inicial e continuada, no sentido de reconfigurar as bases de iniciativas como essas, cuja riqueza requer ‘vivências com’ *notícias e reportagens* ao longo

do trabalho desenvolvido, visando à aprendizagem significativa (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) de um objeto cultural com o qual se convive.

Assim como já apontado nesta subseção analítica, no trabalho escolar com textos em *gêneros do discurso*, compreendemos que a lógica por meio da qual se distinguem *gêneros* em lugar de experienciá-los convida ao tratamento ontológico desses mesmos *gêneros do discurso*. Essa lógica, em nossa compreensão, os projeta como objetos culturais foco do processo de apropriação antes de ter havido ‘vivência com’ eles. Conforme postulados vigotskianos (2009 [1934]), não é possível lidar com os *conceitos científicos* – neste caso o tratamento ontológico ‘o que faz uma *reportagem* ser estruturalmente uma *reportagem*’ – fora do tensionamento com os *conceitos cotidianos*. Reiteramos, aqui, nossa dissociação em relação a Geraldi (2010a) quando concebe que a educação em linguagem não é lugar para tratamento ontológico e nossa aproximação de Britto (2012; 2015) na compreensão de que a *esfera escolar* é lócus para a apropriação de objetos culturais historicizados pela humanidade. Nesse olhar temos como base em fundamentos vigotskianos (2009 [1934]) segundo os quais, na educação, *conceitos cotidianos* precisam ser tensionados com *conceitos científicos* para que haja a ampliação do repertório cultural dos alunos. Logo, não se trata, como adverte Geraldi (2010a), de tornar ontológico o que é processual; trata-se de lidar com os *gêneros do discurso* no âmbito das ‘vivências com’, tanto quanto no âmbito das ‘reflexões sobre’, objetivando criar condições para que os estudantes monitorem o que é do seu *cotidiano* e se apropriem do que é da *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Assim, arriscamos pensar que importa, desde os Anos Iniciais da Educação Básica, uma ampla e diversificada imersão dos sujeitos em ‘vivências com’ o outro por meio dos mais variados *gêneros do discurso*, de modo a que, chegando aos Anos Finais e ao Ensino Médio, as ‘reflexões sobre’ tais *gêneros* possam se dar no âmbito das ‘vivências com’, porque tais vivências já estariam substancialmente consolidadas. Em se tratando de estratos da população imersos em uma *esfera familiar* altamente escolarizada possivelmente essas ‘vivências com’ se deem nessa mesma *esfera familiar* e prescindam da *esfera escolar* para tal, mas seguramente esse não é o caso da maior parte da população brasileira e, sobretudo, não é o caso dos estudantes que compõem o quadro das escolas públicas em nível nacional.

No início desta subseção, explicamos que, a nosso ver, o deslocamento do olhar escolar enfocado em conhecimentos gramaticais, tais quais historicamente tomados, fazendo-o em favor do *gênero do*

*discurso* inscrito no livro didático constitui prenúncio de novos caminhos para o trabalho com o *ato de ler* em sala de aula. Importa, contudo, a menção de que tal anúncio se mostra em fase de consolidação, haja vista o receio constante de ‘perda de tempo em sala de aula’ no que diz respeito ao cumprimento dos conteúdos programáticos para o ano letivo, como inferido na primeira seção de análise do presente capítulo, o que suscita implicações do longo período de greve, após o qual a centração do esforço escolar pareceu valorar a dimensão ontológica dos conhecimentos gramaticais.

#### **5.4.2 Do teoreticismo para o mundo da vida: o contato com obras literárias em ambas as classes escolares**

Nesta subseção lançaremos luzes sobre o que, a nosso ver, constitui aproximação com o *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) em que se encontram inseridos os alunos participantes de pesquisa no que diz respeito ao trabalho escolar com o *ato de ler* nas aulas de Língua Portuguesa em cujo campo imergimos: leitura de textos em *gêneros do discurso da esfera literária*. Nesse sentido, e dando continuidade ao encaminhamento docente descrito analiticamente na subseção 5.4.1 imediatamente anterior, apresentaremos parte do percurso relativo à leitura de textos no *gênero poema* na classe escolar de sétimo ano, e no *gênero conto*, na turma 905, mais especificamente em seu percurso de finalização de ano letivo.

Dando prosseguimento ao trabalho com *poema* desenvolvido na turma 701, após leitura e discussão oral do/acerca do texto intitulado “Pelo sonho é que vamos”, ilustrado na Figura 25, em aulas seguintes: (208) SHP. *vistoria os cadernos dos alunos e concede alguns minutos para que todos finalizem as questões iniciadas na aula anterior. Inicia-se a correção das atividades, para a qual endereçam atenção aqueles alunos sentados à frente na sala de aula.* (Nota n. 13, Diário de campo, sétimo ano, 2015). Ainda:

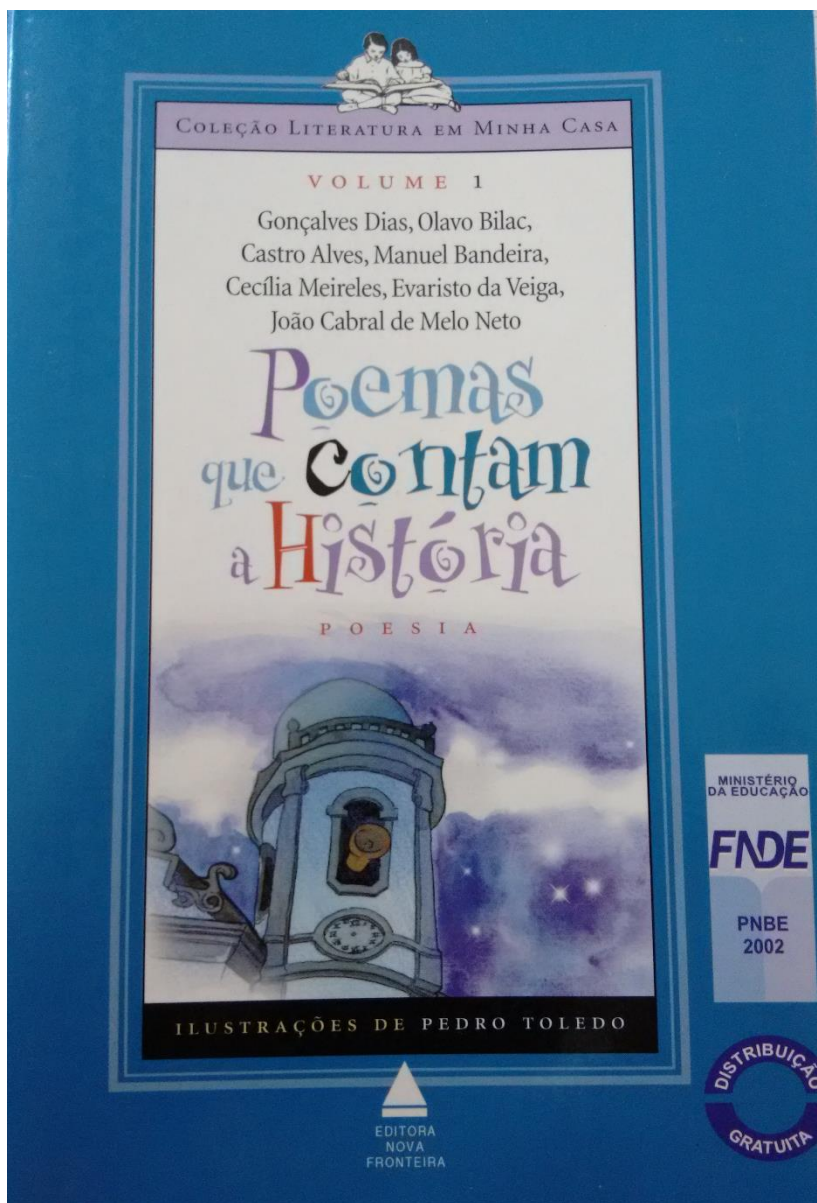
(209) SHP. *corrige a questão número 4 lendo em voz alta o enunciado e relembrando o que é ‘rima’. Solicita aos alunos que se sentem em duplas e lhes entrega livros de ‘poemas’. Pede para que cada dupla escolha um ‘poema’, leia, reflita sobre ele e compartilhe com toda a turma o que mais lhe chamou atenção no texto selecionado. Os alunos*

*levam os livros para suas residências.* (Nota n. 15, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

O livro entregue aos alunos integra a Coleção “Literatura em Minha Casa”, é organizado pela autora Ana Maria Machado e tem como título “Poemas que contam a história”, conforme Figura 30, a seguir:



Figura 30 – Livro de ‘poemas’ lido na turma 701



Fonte: Geração nossa.

Nesse movimento de trabalhar o *poema* em classe e convidar os alunos a novas vivências com esse *gênero do discurso* para além da *esfera escolar*, vemos o ‘prenúncio de caminhos outros’ que compõe o título desta seção: eis, na Figura 30, a razão do trabalho colocado na Figura 25. ‘Refletir sobre’, na *esfera escolar*, ‘o que seja estruturalmente um *poema*’ – reiteramos em nossa filiação epistêmica de base *histórico-cultural* – só faz sentido se contribuir de modo efetivo para que os estudantes que levam a termo as tarefas da Figura 25 saiam da escola com uma compreensão alargada sobre *poemas* com o fito de se tornarem leitores mais familiarizados com *poemas*, agora contando não apenas com o que lhes foi dado apropriar-se no tangente aos *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) sobre *poemas* – cuja apropriação prescinde da escola –, mas também contando com o que lhes foi dado apropriar-se no tangente aos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) sobre *poemas* – para cuja apropriação a escola é lócus definitivo.

Assim, compreendemos que orientar os alunos para a leitura de livros de *poemas* – Figura 30 – é ‘prenúncio de caminhos outros’ porque coloca em questão a prática social efetiva. Desse modo, ainda que neste conjunto de *eventos de letramento* que vimos reportando desde o início desta seção, a origem não tenha sido a vivência social – o repertório dos estudantes acerca de *poemas* como *conceitos cotidianos* –, o fecho é a vivência social: ler *poemas* como eles se colocam no *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), o livro de *poemas*, a *afiguração* (L. PONZIO, 2002), a *infuncionalidade* que constitui a humanidade de cada um (PONZIO, 2014), mesmo que se trate de leitura orientada para a *funcionalidade* escolar. Vemos prenúncios, aqui, fundamentais para sair da *ação* rumo ao *ato* e, evocando Saviani (2008 [1983]), o movimento da prática social para os objetos culturais, voltando à prática social com um olhar irrevogavelmente ampliado; também aqui, o movimento de que tratamos com Vigotski (2009 [1934]) no que tange ao tensionamento entre *conceitos*.

Esse prenúncio que inferimos na *leitura* de *poemas* parece-nos ter contornos de mais difícil consolidação em se tratando da *escrita* de *poemas*. Sobre o trabalho de escrita empreendido em sala, registram os alunos: (210) *Cada um escolheu uma coisa e a gente fez um verso sobre ela e depois pendurou na sala. (BUT., sétimo ano, entrevista 2015)*; (211) *A gente escreveu a parte que a gente mais gostou e tá lá...na sala. (...) Não criamos ‘poemas’, pegamos dali mesmo e ilustramos uma parte. (CPX., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa)*; (212) *A gente leu os ‘poemas’, na outra aula escolhemos um e copiamos e fizemos um desenho e colocamos na sala. O meu tem a ver com a época*

*da escravidão, sobre os negros...o navio negreiro. (HML., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa). Os excertos (210) a (212), assim como (213) seguinte indiciam uma atividade de leitura seguida de apresentação oral, transposição para o papel e ilustração. Sobre isso, explica SHP.:*

- (213) *Peguei uns livros, eles leram, escolheram um 'poema' e escreveram num mural. Eles passaram pro papel, apresentaram, falaram porque gostaram, qual o autor e o título e expuseram na sala...desenharam e expuseram. Escolheram 'poemas' com duas estrofes, mais curtinhos (+) 'poemas' com quatro, cinco, seis já foi mais difícil, não gostavam de ler. E pro texto isso é fundamental, tem que voltar pro texto. Trabalhei os que tinha no livro didático...trazer de outro livro foi a primeira vez. Eles gostaram da atividade e é bom ir intercalando pra não ficar só na gramática. (SHP., entrevista 2015).*

Quanto ao percurso de 'escrever *poemas*', ainda que não efetivado nas aulas aqui tematizadas – como destacado em (211) e (212), houve transposição para o papel de partes dos *poemas* selecionados pelos alunos –, e ainda que não seja o foco desta tese – ocupa-se dessa questão Tomazoni (2016) em estudo convergente a este, já mencionado aqui –, vale a consideração, ainda que breve, de que as 'vivências com' o outro por meio de *poemas*, em se tratando do *ato de escrever* textos nesse *gênero* tendem a ser menos frequentes no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) do que a leitura de textos nesse *gênero*. Neste caso específico, valeria atenção a especificidades da adolescência, sobretudo em se tratando do universo feminino, que tende a demonstrar, nesta fase do desenvolvimento, pendor pelo universo da poesia, o que registramos aqui nos limites do senso comum, demandando estudos sobre *gênero antropológico* para um olhar mais apropriado acerca do tema. De todo modo, compreendemos que as possibilidades de a *esfera escolar* formar leitores de *poemas* – no movimento vigotskiano entre *cotidiano* e *ciência* ou na dialogia bakhtiniana entre *istina* e *pravda* – é mais efetiva do que tais possibilidades para formar *poetas*. Geraldi (2016, s.p.), ainda que em tom ácido desnecessário para a presente discussão, sobre isso escreve:

Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. É ridículo exigir de alunos que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles

necessariamente estivessem se preparando para serem escritores. Ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que necessariamente todos devam produzir poesias. Obviamente alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos.

Assim, com relação ao ‘prenúncio de caminhos outros’, se nos afigurou, na interlocução com os alunos e com *SHP.*, uma atividade de leitura de textos no *gênero poema* inscritos em outro suporte, que não apenas o livro didático da disciplina – como em (213) –, em processo de resignificação, ainda que a essa leitura tenha se conferido uma ótica escolar de ilustrações seguida de exposição em mural, em tangenciamento à recorrência do contato com livro literário por parte dos alunos e sua familiarização com *poemas* ali materializados.

Em se tratando do movimento empreendido de retorno à leitura dos textos no *gênero poema*, como mencionado por *SHP.* em (213) – “isso é fundamental, tem que voltar pro texto” – a nosso ver parece constituir revozeamento de já-ditos acerca da prática de leitura, tendo em vista o registro anterior em (55) referentemente à inquietude docente provocada por tal movimento, considerando o tempo necessário ao estudo de tópicos gramaticais, que se reitera aqui: “e é bom ir intercalando pra não ficar só na gramática”. Interpretamos, assim, tais ações metodológicas alusivas a vivências com a leitura decorrentes de uma apropriação teórico-conceitual em processo de gestação no que diz respeito à ocupação efetiva com a textualização (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997). Ponderamos acerca do espaço aberto à leitura em suporte outro que não o livro didático da disciplina, especialmente em livro literário – cuja *esfera de atividade humana* se mostra crucial para o processo escolar de formação omnilateral do sujeito (com base em BRITTO 2012; 2015), conforme discutimos anteriormente –, de natureza outra em relação a leituras descritas analiticamente em seções anteriores, levadas a termo via livro didático ou transcrição no quadro de giz, delineadas a partir de atividades de localização de informação e mapeamento de dados ou em servilidade à forma, distintas da relação *intersubjetiva* que a leitura institui, do *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a) entre autor e leitor sócio-historicamente situados.

A leitura de *poemas*, neste caso, mesmo que pontualmente, parece sinalizar ‘prenúncios de novos caminhos’ possíveis para atividades com a textualização nesta turma de sétimo ano. Entendemos estar em gestação

um olhar outro para a *leitura*, em decorrência, sobretudo, da complexidade que uma abordagem *histórico-cultural* de *língua* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) parece oferecer ainda para boa parte de nós professores, especialmente no que diz respeito a ações fundamentadas no estudo gramatical *taxionômico* e/ou *normativo* da linguagem característico da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) que tende a se manter ainda hoje na *esfera escolar*, como sugerem estudos em nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2011; 2015; PEREIRA, 2015; GIACOMIN, 2013).

Quanto ao trabalho com o gênero *conto* desenvolvido na turma de nono ano, inferimos movimento análogo à leitura de *poemas* na classe escolar 701. Em seguimento às aulas:

- (214) *GRF. distribui os livros didáticos aos alunos e dá continuidade às questões de interpretação do texto lido na última aula. Antes de soar o sinal que finaliza a aula, livros de 'contos' são entregues aos estudantes. GRF. informa que tais obras ficarão com eles até início do mês seguinte e explica a importância da leitura a fim de entrarem em contato com o gênero 'conto'. Faltando dezesseis exemplares, GRF. se responsabiliza em buscá-los no Laboratório de Língua Portuguesa e distribuí-los em aulas posteriores. (Nota n. 21, Diário de campo, nono ano, 2015).*

Na Figura 31 está ilustrado o livro de *contos* entregue aos alunos do nono ano:

Figura 31 – Livro de ‘contos’ distribuído na turma 905



Fonte: Geração nossa.

A obra é uma compilação de *contos* de autoria de Salim Miguel, influente escritor e jornalista residente na região metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

Tendo em vista a premência de familiarização com *gêneros do discurso* no espaço escolar, conforme vimos inferindo no presente capítulo de análise e, neste caso em especial, com *contos* na turma de nono ano, perguntamos aos alunos acerca do livro distribuído em sala de aula e ilustrado na Figura 31, ao que informam: (215) *Não teve livro pra todo mundo...eu achei meio chato, injusto pra ser mais sincero. GRF. [a professora] entregou, e teve gente que não recebeu. (...) Seria interessante um reforço pra ampliar mais o conhecimento. E não foi feita atividade com esses 'contos'.* (GZI., nono ano, entrevista 2015); (216) *Acho que ninguém leu [o livro de contos]. Também não teve atividade, porque não tinha [exemplar] pra todo mundo...GRF. [a professora] ficou de vir procurar na biblioteca, mas acho que esqueceu.* (JAK., nono ano, entrevista 2015).

Em que pese a dificuldade com o número de exemplares, inferimos, no excerto (215), uma disposição pessoal de GZI. para o contato mais efetivo com o *gênero conto* ao qualificar o livro como “um reforço para ampliação do conhecimento”, o que remete a Britto (2015, p. 49) para o qual “O desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiência, desafiando os alunos a ‘parar para pensar’, ‘a suspender o automatismo da ação’, reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação.” Tal reconhecimento, no que tange a ações didático-pedagógicas ancoradas em uma concepção de *língua* como objeto social (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) e em uma acepção de *leitura* como *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), delineia-se em um percurso de formação escolar ocupada com a textualização no que se refere a ‘vivências com’, tanto quanto a ‘reflexões sobre’, o que requer contato efetivo com textos em *gêneros do discurso* que instituem relações interpessoais em diferentes *esferas de atividade humana*. Nesse cenário, se indicia, portanto, um movimento enriquecedor no tocante ao trabalho com textos em *gêneros do discurso* – considerando o todo das atividades – premido, contudo, por limitações institucionais –; neste caso, insuficiência de exemplares de livros literários.

Para esse movimento de proposição de leitura de textos no *gênero* em estudo nos suportes originais sob os quais textos nesse *gênero* se materializam na *esfera literária*, endossamos a mesma reflexão levada a termo acerca do encaminhamento da *leitura* de *poemas* em livro de *poemas*: ‘refletir sobre’, na *esfera escolar*, ‘o que seja um *conto*’ e ‘do que trata o *conto*’ só faz sentido se contribuir de modo efetivo para que os alunos que levam a termo as tarefas da Figura 17 correspondentes ao estudo do texto saiam da escola com uma compreensão alargada sobre

*contos* com o objetivo de se tornarem leitores mais familiarizados com *contos*.

Assim, orientar os alunos para a leitura de livros de *contos*, a despeito da mencionada restrição imposta pelo número de exemplares disponíveis na *esfera escolar*, é, em nossa compreensão, ‘prenúncio de caminhos outros’: eis a prática social efetiva. Desse modo, reiteramos, ainda que a origem não tenha sido a vivência social, o fecho é a vivência social: ler *contos* como eles se colocam no *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), o livro de *contos*, a *afiguração* (L. PONZIO, 2002), a *infuncionalidade* (PONZIO, 2014), mesmo que delineada em prol da *funcionalidade* escolar – aliás, essa limitação é necessária, porque a escola necessariamente artificializa a vida, no sentido que Halté (2008 [1998]) entende esse processo, como *artificialismo constitutivo* da *esfera* em questão. Em nosso entendimento, o anúncio de caminhos outros corresponde ao retorno ao *mundo da vida*, distanciando-se, portanto, do *teoreticismo* decorrente da não *assinatura* do *ato*, pelo não reconhecimento da verdade e de si (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Em se tratando de tal abertura para a leitura de obras literárias, e considerando a discussão empreendida na seção 5.2 referente à rarefação de tal leitura em ambas as classes escolares em que nos foi dado imergir, decorrente, sob vários aspectos, do processo de greve pelo qual passaram as professoras com quem interagimos, poderíamos supor tratar-se de mera reiteração das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) que, neste caso, materializa-se em ‘dar um livrinho para os alunos levarem para casa’, sobretudo se ponderarmos acerca da inexistência de reflexões sobre seus conteúdos, como informam os alunos em (215) e (216). Entendemos, porém, necessário fugir a essa interpretação, nos casos em discussão nesta seção, porque nos parece haver aqui um movimento com uma característica muito enriquecedora: estudam-se *poemas* e leva-se para casa um livro de *poemas*; estuda-se *conto* e leva-se para casa um livro de *contos*. Essa convergência não nos parece mero acaso e exatamente por isso a tomamos como interessante ‘prenúncio de caminhos outros’.

A possibilidade de replicação mecânica de *práticas sociais de referência da escola*, o senso comum escolar ‘levar livrinhos para ler em casa’, nos conduz a questionar o papel das universidades no que se refere ao processo de formação profissional, em lugar da decantada culpabilização docente de replicar o que está no senso comum. A academia tem, de fato, facultado apropriações no tocante à formação escolar para a leitura, tal qual projetada à luz de uma abordagem



*operacional e reflexiva da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), base de documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa? Fica a reflexão.

#### **5.4.3 Da redação à produção textual escrita: encaminhamentos relativos ao ato de escrever**

Conforme vimos sinalizando ao longo desta tese e, em especial, no presente capítulo de análise, a prática de *produção textual* não constitui enfoque de nosso estudo, ocupando-se dela Tomazoni (2016), em estudo convergente a este já insistentemente mencionado. Considerando, contudo, o movimento que vimos descrevendo analiticamente na presente seção com os *gêneros do discurso poema, conto e reportagem* levado a termo nas classes escolares de sétimo e nono ano, nos valeremos dos encaminhamentos propostos no que concerne à prática de *produção textual* escrita por tomarmos-los como avanços – ‘prenúncios de caminhos outros’, enfoque desta seção 5.4 – relativos ao trabalho com textos em sala de aula, mais especificamente com o *ato de escrever* nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, refletiremos, primeiramente, sobre o processo de escritura empreendido na turma de nono ano com texto no *gênero conto*; em seguida, nos debruçaremos sobre o trabalho desenvolvido com texto no *gênero reportagem* nessa mesma classe escolar.

Com relação ao *conto* “Felicidade clandestina” ilustrado na Figura 26, feita a atividade de interpretação textual inscrita no livro didático, e tendo sido distribuídos os exemplares alusivos à coletânea de *contos* do escritor Salim Miguel,

- (217) *É solicitada aos alunos cópia do trecho ‘Estrutura do enredo’ da página 75 do livro didático da disciplina. Uma aluna lê o texto em voz alta e GRF. explica ser esta a estrutura do ‘conto’ lido em aulas anteriores, identificando cada parte dele. Os alunos leem em voz alta a atividade da página 75 correspondente à continuação de ‘contos’. GRF. informa que os estudantes devem selecionar uma das três introduções, produzir seus textos e entregar na próxima aula.* (Nota n. 23, Diário de campo, nono ano, 2015).

A atividade mencionada nesta nota registrada em (217), desenvolvida na turma de nono ano, está ilustrada na Figura 6, na seção 5.1 deste capítulo analítico. A aula seguinte – última aula em nosso processo de imersão em campo – está transcrita em (18), na subseção 5.1.1 e diz respeito à finalização da produção dos *contos*. Como assinalado em seções anteriores, inferimos, nesta atividade de escritura, que o foco consiste em dar continuidade a um início de história veiculada no livro didático, ação que sugere uma abordagem estrutural de produção de texto, em que o *ter o que dizer* ganha projeção – como em nossa ênfase em negrito em (218) a seguir – dissociando-se das demais condições de produção e replicando atividades comuns há algumas décadas na *esfera escolar*. Sobre a interação instituída pelo *ato de escrever*, pondera Antunes (2009, p. 209):

Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece.

Parece que tal interação elide-se na atividade escolar em questão. Quando questionados acerca do trabalho desenvolvido, registram os alunos: (218) *Sobre 'conto'...a gente pegou e continuou. Eu achei que a:::maioria da turma não foi com uma nota tão boa porque eles não tinham muitas ideias.* (...) GRF. [a professora] corrigiu, deu a nota e pediu para nós digitalizar e entregar uns dias depois, com imagens. (GZI., nono ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (219) *Cada um fez o seu 'conto', GRF. [a professora] corrigiu e pediu pra gente imprimir. Daí ela ía juntar tudo e fazer um livro. Agora tá com ela.* (JAK., nono ano, entrevista 2015), informação que é referendada por GRF., em interação conosco: (220) *Eles entregaram, eu corriji e devolvi, pedi para digitarem, pra trazerem de volta a versão digitada com os desenhos pra gente construir o livro.* (GRF., entrevista 2015).

Entendemos emergir, nos excertos (218) a (220), uma finalidade outra para as produções textuais escritas que não aquela comum à tradição escolar. Parece haver um olhar dirigido para um suporte específico – livro – e, por implicação, para possíveis destinatários outros que não mais unicamente o professor de Língua Portuguesa, em uma busca por fugir ao

que é objeto de crítica, como em Geraldi (2006 [1984], p. 65): “[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor [...]. A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém?”.

Com relação à dificuldade encontrada por alguns estudantes na produção de seus textos, como sinaliza GZI. em (218), reputamo-la à rarefação de vivências anteriores com esse *gênero do discurso* especificamente, como mencionado pelos participantes de pesquisa: (221) *Bom, este daqui* ((apontando para uma *reportagem* inscrita no livro didático)) *não é um ‘conto’ né, aquele das modelos* [partes de *reportagens* ilustradas na Figura 21]...*então pelo que eu me lembre, não* [lemos *contos*]. (GZI., nono ano, entrevista 2015); (222) *Não, a gente não leu ‘contos’ antes.* (JAK., nono ano, entrevista 2015); (223) *Não tinha trabalhado ‘conto’ ainda, eu entreguei* [para os alunos] *o livro de ‘contos’ para levar pra casa pra ler, antes eu não tinha feito nada* [somente a leitura do *conto* veiculado na página 70 do livro didático]. (GRF., entrevista 2015).

Reiteram-se nossas impressões acerca da ocupação com textos, que tende à rarefação em sala de aula, o que – como já reiteradamente assinalado – julgamos instituir-se em virtude da prevalência de vivências com conteúdos *gramaticais normativos* e *taxionômicos* nas aulas de Português, contexto que suscita, como sinalizado na seção 5.1, implicações do longo período de greve. Nesse sentido, concebemos estar em xeque a formação leitora, neste caso, haja vista a premência de vivências com textos em determinados *gêneros de discurso* objeto de aprendizagem: o contato efetivo com o texto, a habituação da leitura se faz condição *sine qua non* para o processo de apropriação e posterior produção textual, como pontua Geraldi (2010a, p. 167, grifos nossos): “Debruçar-se sobre a língua em funcionamento, lendo textos, debatendo temas, esquematizando intervenções, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções: eis a preparação para escrever textos. **Trata-se de conviver com a expressão [...]**”, convivência esta abreviada para alguns alunos, tendo presente a insuficiência de exemplares de livros de *conto* para toda a classe.

A despeito das limitações institucionais e da atividade de interpretação textual proposta pelos autores do livro didático e delineadas à luz da *dimensão intrassubjetiva* da leitura, como vimos inferindo, entendemos, entretanto, a abertura para a prática de *produção textual* de *contos* a serem compilados em um livro como aproximação ao *mundo da vida* e, em distanciamento, portanto, do *teoreticismo* (BAKHTIN, 2010

[1920/24]) que tende a se tornar inócuo no que tange à atividade de *redação* escolar. Eis, aqui, a prática social em que se materializam os ‘prenúncios de caminhos outros’ para a textualização na educação em linguagem.

Em roda de conversa final com os alunos do nono ano, retomamos, em discussão, o trabalho realizado com o gênero *conto*, para o que nos foi informado: (224) *Agora a gente tem que fazer mais quatro ‘contos’ sobre terror fantástico, ‘contos’ de fada e aventura. (GZI., nono ano, roda de conversa 2015).* Parece haver uma continuação no trabalho com produção de *contos* a fim de levar a termo o propósito de compilação em livro. Diante disso, questionamos os alunos sobre leituras de outros *contos* e discussões empreendidas em sala de aula após o momento de nossa interação inicial via entrevista. *GZI.* finaliza: (225) *Não lemos [outros contos], não. GRF. [a professora] tá passando um conteúdo paralelo, ‘figuras de sintaxe’, daí a gente tem que ir escrevendo [em casa]. (GZI., nono ano, roda de conversa 2015),* o que nos remete à já assinalada ocupação com estudo de conteúdos gramaticais, tópicos estes que concorrem com espaço para uma atenção mais demorada a especificidades das práticas de *leitura* e de *produção textual* escrita, possivelmente por conta do fator *tempo* em relação ao cumprimento do programa escolar anual, tanto quanto uma abordagem docente que entendemos mais espontaneísta, no que tange à instauração de relações marcadas pela dualidade ‘sujeito-objeto de conhecimento’ – neste caso ‘alunos-contos’ –, nos reportando a análises anteriores acerca da premência de tensionamentos, via interlocutor mais experiente, entre *conceitos científicos* e *cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]), tanto quanto tensionamentos entre *letramentos vernaculares* e *dominantes* nas aulas de Língua Portuguesa a fim de facultar ressignificações das representações dos sujeitos.

Tais ações, de propensão mais espontaneísta, suscitam as já mencionadas posturas escolanovistas relativas ao aprender a aprender (com base em SAVIANI, 2008 [1983]; 2013) ou aquelas vinculadas ao paradigma da *performance* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]), em que *autonomia* erige-se a partir da ênfase na relação do *sujeito* com o *objeto do conhecimento*. Não reputamos tratar-se, aqui, de uma base reconhecida pela ação docente, assumida como tal; mas de uma ação que suscita ancoragens como essas, mesmo que a despeito de eventual ciência docente delas. Também nesse movimento, entendemos que à Universidade compete um percurso que crie condições aos licenciandos de compreenderem os fundamentos filosóficos do agir em classe, tendo presente que boa parte das vezes nós professores tendemos a nos

colocarmos a serviço de determinadas escolas de pensamento, teorias de ensino e de aprendizagem e ancoragens afins, sem efetivamente sabermos que o fazemos.

Em consideração ao todo do trabalho com o gênero *conto* na turma de nono ano, todavia, entendemos como um indício de ressignificações no que concerne a atividades com o *ato de ler* e com o *ato de escrever* textos em *gêneros do discurso* na *esfera escolar*, dissociado de leituras e escrituras em servilidade apenas ao estudo da forma ou à luz de abordagens produtivistas pelo olhar a aspectos outros da vivência com a textualização, como atenção ao texto em *gênero do discurso*, contato com livro da *esfera literária*, e *produção textual* com fins outros que não exclusivo à mensuração do conhecimento, o que nos remete a um segundo trabalho também desenvolvido nessa turma, desta vez com o já mencionado gênero *reportagem*.

Ainda nesta discussão e como registrado na subseção 5.4.1, após leitura de partes de *reportagens* inscritas no livro didático da disciplina, e realização das atividades de interpretação textual nesse mesmo *artefato*, foram entregues aos alunos uma *reportagem* fotocopiada e um quadro comparativo referente aos *gêneros notícia* e *reportagem*, ilustrados nas Figuras 28 e 29, respectivamente. Finalizada a discussão atinente às diferenças entre um e outro *gênero do discurso*, como registra *GRF*. em (204), foi trabalhado o passo-a-passo de *produção textual* escrita de uma *reportagem*, ilustrada na figura a seguir:

Figura 32 – Passo-a-passo para produção de ‘reportagem’

Data: 24/06/15

Passo a passo de uma reportagem

- 1- Parte-se de um fato de interesse público.
- 2- Elabora-se um plano inicial para o desenvolvimento da reportagem.
- 3- Define-se o aspecto principal e outros aspectos a serem enfocados.
- 4- Levantam-se informações, julgadas importantes, sobre o fato e sobre aspectos a serem enfocados.

---

5- Consultam-se e registram-se depoimentos de pessoas envolvidas.

6- Tiram-se fotos para ilustrar aspectos enfocados.

7- Escrevem-se quadros com outras informações ligadas ao assunto.

Fonte: Geração nossa.

Segundo informado por GRF. em (203), os alunos elaboraram reportagens acerca de setores da escola campo de pesquisa, viabilizada

por intermédio de entrevistas com funcionários da instituição de ensino e filmagens.

Durante nosso processo de imersão nas aulas, *GRF.* comentou conosco acerca da apresentação de alguns dos trabalhos realizados com *reportagem* em um evento escolar denominado “Vivência”, conforme registra a nota seguinte:

- (226) *Ao final da aula, pergunto a GRF. do que se trata a mencionada ‘Vivência’ sobre a qual alguns alunos discutiram em sala. Ela explica que corresponde a um evento que abrange a escola como um todo, realizado em um sábado e voltado a apresentações de trabalhos desenvolvidos nas disciplinas e do qual alguns alunos da turma 905 participaram. (Nota n. 24, Diário de campo, nono ano, 2015).*

Em entrevista com os alunos, questionamos acerca da “Vivência”, ao que informaram:

- (227) *Eu apresentei...foi bem legal, a gente pôde mostrar um pouco do que a gente vive no futsal<sup>104</sup>, do quanto é importante pra algumas pessoas...do amor que a gente tem. A gente entrevistou nosso técnico e nossos auxiliares, daí ele contou um pouco da história, como iniciou, como foram esses dezesseis anos de futsal, dos títulos, das viagens... (JAK., nono ano, entrevista 2015);*
- (228) *Eu participei (+), no caso a gente não pôde interagir fora do nosso tema que a gente tava trabalhando. Foi meio que uma coisa fechada no auditório e era pra apresentação de ‘reportagens’, aí a gente foi apresentando setores da escola, acho que ganhamos um ou dois pontos na média. (GZI., nono ano, entrevista 2015).*

As atividades empreendidas suscitam uma abordagem sociointeracional de linguagem, voltada à prática de *produção de texto* em detrimento da *redação escolar*, haja vista a operacionalidade do trabalho desenvolvido: formação de grupos, divisão de temas, elaboração de questionamentos aos entrevistados, atividade de entrevista em si, gravação em vídeo e processo de escritura. Vale apontar, ainda, para a seleção de um tema que tende a ser de interesse dos alunos e os conduz a

---

<sup>104</sup> JAK. integra o time de futebol de salão da escola campo de pesquisa.

reconhecer o local em que estudam e adentram quase que diariamente; portanto em convergência com a historicização desses sujeitos. Com relação ao processo de produção de texto especificamente, registra *GRF.*:

(229) *Eu acho que [a produção de texto] é o de maior importância, tanto que podia muito bem trabalhar a 'reportagem' de outra forma, mas eu quis que eles fizessem a entrevista pra eles reescreverem aquilo que eles estão escutando. Como que eles vão montar, né? Como que eles vão começar a montar a 'reportagem' deles? De que maneira? Como que eles vão pontuar, né? A estrutura da frase... (GRF., roda de conversa 2015).*

Em (229) vemos um importante movimento de atenção às especificidades linguísticas da reenunciação (com base em MARCUSCHI, 2008), os 'custos' de retextualizar entrevistas orais para versões escritas e demandas afins. Aqui se nos afigura uma *produção de texto* decorrente de todo um processo anterior que oferece aos estudantes elementos para *ter o que dizer, ter a quem dizer, constituir-se o locutor como tal e escolher as estratégias para dizer*, compreensões amplamente conhecidas a partir de Geraldi (1997). Entendemos que a relação estabelecida entre aluno e escritura, neste caso, difere de outras demandadas pelo tratamento sistêmico ou com vistas unicamente à obtenção de nota que caracterizam outras situações atinentes ao processo de imersão nessas classes. Aqui, o intuito é que o texto institua efetivamente uma relação *intersubjetiva* no sentido de *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a); o *ato de escrever*, neste caso e mesmo que nos limites de sua *funcionalidade* (PONZIO, 2014), tende a constituir um *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), em que os sujeitos dão um passo, atuam responsivamente, em posição de ausculta, de *diferença não-indiferente*, compreendendo o dever em relação a si:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 66).



Com relação à atenção apontada por *GRF.* a recursos da *gramática normativa* – menção à pontuação e estrutura da frase em (229) –, é importante registrar que, tomando os aspectos linguísticos de um texto como estratégias agenciadas no *ato de dizer*, vimos concebendo um ensino de Língua Portuguesa ocupado, sim, com questões gramaticais, porém sob novos olhares:

[...] não está em questão, em nenhuma proposta de nenhum linguista, retirar a gramática da programação de ensino. Nada mais simplista e sem fundamento do que a ideia de que ‘já não é para ensinar gramática’. Impossível. Não existe língua sem gramática. O que está em questão, na proposta de um ensino mais relevante, é a perspectiva a partir da qual se veja o funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda, nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e gêneros [do discurso] (ANTUNES, 2009, p. 175, grifos no original).

Em entrevista com *GRF.*, questionamos acerca da razão de ter desenvolvido um trabalho no nono ano com o gênero *reportagem*. Ela informa: (230) *Trabalhei com ‘reportagem’, porque estava no programa.* (*GRF.*, entrevista 2015), como consta no Quadro sinóptico 8, o que nos sugere uma ocupação com o *gênero do discurso* concebido como objeto ontológico, tal qual argumentado por Geraldi (2010a) e já mencionado em seções anteriores, objeto este indicado a determinada seriação escolar, em convergência com os demais conteúdos inscritos nos planejamentos anuais já apontados. De todo modo e com as ressalvas já feitas para a crítica desse autor, insistimos no anúncio de novos olhares para a textualização que compreendemos se materializar no trabalho desenvolvido com *reportagem*, tanto quanto nas atividades com *contos* na turma de nono ano que nos recebeu, por meio da atenção mais demorada a ‘vivências com’ em relação a ‘reflexões sobre’, trabalho este que, a nosso ver, tende a incidir nas *Zonas de Desenvolvimento Imediato* dos alunos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), distanciando-se do mero *teoreticismo*, em movimento de direção ao *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), à prática social de *produção textual* escrita.

#### 5.4.4 Espaços institucionais e historicidade dos alunos em favor do trabalho escolar com textos em *gêneros do discurso*

Em se tratando, ainda nesta última subseção, de anúncios de novos caminhos para a textualização em sala de aula, concebemo-la premente tendo em vista não somente a necessidade externalizada pelos próprios estudantes em (145) a (148), na seção 5.2, como também o cuidado em relação a vivências com textos que caracterizam os alunos em *esferas* outras que não a escolar, como informado por GZI. em roda de conversa:

- (231) *Eu gosto de ler, então, automaticamente, eu gosto bastante de escrever. Eu e algumas pessoas da minha turma...a gente tá fazendo uma 'fanfic'. É uma obra, no caso, que pode render um livro no futuro, só que no caso a pessoa não vai escrever, assim...ela::vai digitar pra postar num site. Sou eu e mais quatro pessoas da sala e é uma obra de ficção futurística, no caso. Eu acho que pra esse fim do mês a gente vai chegar a escrever uns quinze ou vinte capítulos, entendeu? Porque::é um grupo meio grande, assim sabe? Só que na maior parte do tempo a gente fica discutindo sobre o assunto pra gente poder ter uma base pra não ficar uma história furada. Nossa base são livros e filmes. Muitos filmes... "Elisium", que tipo...refere bastante à desigualdade que a gente tá colocando na 'fanfic', entendeu? Muitos, muitos... (GZI., roda de conversa 2015).*

Vemos, em (231), uma disposição pessoal por parte de GZI., e possivelmente por parte também dos demais colegas de seu grupo, para atividades outras desenvolvidas com textos em *gêneros do discurso* em sala de aula, uma vez que familiarizado com determinadas práticas de escritura e de leitura em espaços distintos ao da *esfera escolar*, a exemplo da produção de uma história de cunho 'futurístico' veiculada em um endereço eletrônico, o que reitera a assincronicidade entre historicização de vivências com textos dos alunos e objetos culturais foco do *ato de dizer* no ensino de Língua Portuguesa nas turmas que nos receberam, como discutimos na seção 5.1.

A nosso ver, os *eventos de letramento* levados a termo nas aulas, em contraface à transcendência do contexto imediato, que temos concebido como um dos objetivos centrais dos processos de ensino e de aprendizagem de Português, parecem desfocar-se da ampliação das

*práticas de letramento* dos adolescentes, insularizando-os na cotidianidade e colocando em xeque, portanto, o desenvolvimento da *individualidade para si* dos sujeitos, como aponta Duarte (2013 [1993]), à luz de uma perspectiva vigotskiana de formação humana. Compreendemos haver, porém, um movimento novo nas aulas de Língua Portuguesa em que imergimos no que diz respeito à *leitura e produção textual* escrita, como descrevemos analiticamente nas subseções anteriores constitutivas desta seção 5.4, por meio dos trabalhos com os gêneros *reportagem*, *poema* e *conto*, contudo tal movimento se nos apresenta ainda em processo de consolidação.

No tocante a condições infraestruturais ou a orientações de âmbito da gestão escolar dirigidas à implementação de ações metodológicas voltadas para o trabalho com textos em uma perspectiva sociointeracional, nos sugere *DLG.* em entrevista, ao tratarmos das dificuldades apresentadas pelos alunos no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa:

(232) *Olha...Português eles se assustam muito, a maioria dos alunos ficam meio ressabiado, assim...mas porque eles não têm uma cultura de leitura, principalmente, né? E o maior problema deles eu vejo está na interpretação. Então os alunos geralmente que têm dificuldade em interpretação acabam não indo bem em outras disciplinas, também. Então eu vejo que é bem complicado tu dar um texto pra eles, pede pra resumir, eles não conseguem, eles querem copiar o texto e não resumir. Então eu vejo assim...acho que é isso que falta pra eles. Então eu tenho alguns professores que estimulam bastante a leitura, já tem outros que não. **Eu acho que todo professor deveria estimular a leitura, né? Deveria ser obrigatório ler tantos livros, porque vejo que o professor que não faz isso fica meio perdido.** (*DLG.*, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

*DLG.* aponta dificuldade em atividades de interpretação textual por parte dos alunos e indica a necessidade de ações docentes atentas à leitura de livros literários, leitura esta que, conforme descrevemos analiticamente na seção 5.2, sugere-se rarefeita nas duas turmas que nos receberam. Inferimos, aqui, uma orientação escolar em prol do contato efetivo com obras da *esfera literária*, contato este imprescindível, como já amplamente apontado por nós, à indagação da condição humana, entre outros aspectos, tendo presente tratar-se de textos em *gêneros do discurso*

que promovem a *afiguração* no sentido que L. Ponzio (2002) dá ao conceito, remetendo a “textos de visão” que nos facultam ver para além do que neles consta. Em nossa ênfase em **negrito** em (232), há remissão às *práticas de letramento* docentes, à imersão dos professores nas vivências com a *afiguração*, seguramente uma questão complexa, cujos contornos fogem ao objeto deste estudo e que, mais uma vez, remetem ao modo como a *esfera acadêmica* tem lidado com a formação de licenciados.

Em se tratando de apoio escolar aos alunos da escola campo de pesquisa, é registrado por *DLG.*, em prosseguimento à entrevista, quando questionada acerca das implicações de seu trabalho nas questões relativas à aprendizagem de Língua Portuguesa:

- (233) *Sim. Nós aqui, principalmente junto com o professor...a gente vê o aluno que é hiperativo, que tem déficit de atenção, dislético. Então a gente tá sempre identificando, encaminhando pra especialista, pra avaliação, pegando retorno. O aluno que tem alguma dificuldade acentuada, daí apresentando laudo tem direito a um segundo professor em sala de aula. Nós temos vários alunos que são disléticos, ou têm dificuldade de se concentrar, que vêm às vezes fazer prova aqui com a gente, na sala reservada (+), então a gente tem que tá sempre acompanhando. Então a gente identifica alguns...na 701, não tem, na 905, também não. (DLG., entrevista 2015, ênfase em **negrito** nossa).*

O registro em (233) indicia um olhar atento, por parte do grupo da Orientação Educacional, à singularidade dos sujeitos, às peculiaridades de cada um, responsabilizando-se, junto da família, pelos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, o que reitera os espaços e a estrutura escolares existentes para ações docentes com novos contornos, ainda que suscite apreensão acerca da crescente patologização da *aprendizagem*, o que é objeto de aguda crítica de Geraldí (2014, p. 24-25) a palestras, cursos e afins nos quais:

[...] os professores são informados dos inúmeros ‘transtornos’ que afetam a população estudantil, em percentuais alarmantes (verdadeiras novas epidemias). [...] E os diagnósticos dos professores são perfeitos, [...] Notem-se, os encaminhados deixam de serem crianças, alunos, para se tornarem, desde o encaminhamento com base no

diagnóstico do professor, pacientes. Ou seja: são portadores de alguma doença. Quando diagnosticados como não-disléxicos pelos profissionais, outros rótulos estão disponíveis no DSM-5 para enquadrá-los [...].

Nesse conjunto de questão e ainda no tocante às condições infraestruturais e, agora, em relação especificamente à autorização por parte da instituição de ensino à utilização de aparelhos tecnológicos nas salas de aula, informa *DLG.*:

- (234) *Acho que sim, [a escola está caminhando nesse sentido]. Nós já liberamos [o uso de celulares]. Tem professor que usa essa ferramenta, sim. É uma discussão, assim, que:::vem em várias reuniões pedagógicas e em Conselhos. Tem professor que planeja suas aulas direitinho utilizando, mas tem que ter TODO um planejamento e acompanhamento o tempo todo. Então...neste corredor tem acesso, só o último que não, mas a tendência é todos terem. (DLG., entrevista 2015).*

Mais uma vez, interpretamos o espaço que vem sendo conferido por parte da gestão institucional à ampliação das ações docentes no que diz respeito ao estreitamento da assincronicidade entre historicidade das vivências com linguagem que caracterizam os alunos participantes de pesquisa e objetos culturais tematizados no ensino de Língua Portuguesa. Tal espaço parece existir, também, no Laboratório de Língua Portuguesa, como informa *TPA.*, em entrevista conosco, ao explicar a função desse laboratório no interior da escola campo de pesquisa:

- (235) *Então, o laboratório tem várias funções, né? Mas algumas BEM específicas e que fazem a existência desse espaço, que é:::o recebimento de alunos, quando um professor falta, é possível que venha essa turma pra cá...como a gente tem um número grande de literatura, não só de livro didático, também ele funciona algo similar a:::uma biblioteca, então geralmente turmas vêm fazer leituras aqui no laboratório com o que nós temos aqui. O que nós recebemos do MEC é..., ou seja, o que a biblioteca recebe do MEC, nós recebemos também...geralmente é assim. Eu não sei se tem algo em lei quanto a esse recebimento, mas acontece assim, tá? Vem pra cá também. Então a gente tem uma literatura bastante extensa, assim...tem obras bem*

*importantes, a gente tem outras que têm um número bem interessante pra serem trabalhadas com as turmas, então tem vários aí que eu tenho cinquenta, sessenta exemplares, né? Fora clássicos, fora livro didático, fora os dicionários, enfim... (TPA., entrevista 2015).*

Duas questões em (235) nos parecem relevantes: primeiro, a nomeação ‘laboratório’ que nos remete ao cognitivismo prevalente na década de 1980 em que, no que tange ao *ato de ler*, experimentos ganhavam prevalência numa abordagem psicolinguística de leitura (com base em KLEIMAN, 1998), remetendo novamente à dissociação *cronotópica* que inferimos haver, neste caso, entre enfoque infraestrutural e historicidade dos alunos; segundo, as condições oferecidas pela instituição de ensino alusivas a ambientes, *artefatos* e profissionais da área para a realização de um qualificado trabalho em línguas. Logo, a rarefação do enfoque na textualização nas aulas de que participamos e daquelas reportadas a nós parece dever-se mais a questões de planejamento e a concepções teóricas e menos a contingências estruturais, considerando um amplo leque de possibilidades de espaços e de apoio profissional com que esta escola especificamente conta.

Em prosseguimento à entrevista com TPA. acerca das atividades propostas no interior do laboratório,

(236) *Tem o projeto meu, que agora terminou, mas que aconteceu durante o ano todo, é...quem aplicou foi outra professora, e também tem a ver com a literatura, chama “Piquenique Literário”, e que ela fez e semana passada e agora terminou. Na verdade, ela tá aplicando, ela não tem projeto, mas ela foi a professora que eu ofereci, que aceitou aplicar o projeto aqui. Porque como eu não tô em sala, eu não posso, mas eu posso montar algo e oferecer. E foi o que eu fiz, né? (TPA., entrevista 2015).*

Tal projeto intitulado “Piquenique Literário” foi mencionado na subseção 5.1.1, no excerto (36), em que se explica seu funcionamento. Aqui nos importa sinalizar o apoio dado aos professores de Português no tocante a ações metodológicas outras, bem como o espaço para tal empreendimento por parte da instituição de ensino, especialmente no que concerne à familiarização com obras literárias, delineada por um trabalho ocupado com a ampliação do repertório cultural dos estudantes, consoante defende Britto (2015, p. 50):

O desafio maior na formação do leitor está exatamente em produzir um ambiente e um movimento em que, confrontando-se com objetos estranhos ou estranhando os objetos conhecidos, possamos progressivamente ampliar a crítica, a liberdade e a criatividade em nossas ações e escolhas.

Tal oferta de espaço e de atividades outras desenvolvidas em contraface à ocupação com textos nas aulas de Língua Portuguesa em que imergimos que tendem à rarefação se reitera no excerto seguinte, sobre a “Vivência”, atividade já assinalada nesta seção e foco do *ato de dizer* de TPA.:

- (237) *A intenção é que seja algo diferenciado, assim...se é uma aula, que seja uma aula diferente do que eles têm durante o ano, do currículo. Geralmente é dinâmica, se é uma palestra também que seja um assunto que...Aí cada um tem sua área, né, cada professor organiza sua área e cada professor a sua turma. Nós temos já há alguns anos um projeto de uma ex-diretora, de uma ex-gestão daqui que se chama Semana Multicultural, então nessa semana o que acontece? Essa semana tá no calendário ou estava, esse ano ela também estaria, mas por causa da greve a gente tirou, porque é uma semana inteira, né, não teve aula, seria fora, colocado nessa semana. Então cada professor propõe...é o mesmo esquema da vivência, só que é mais ainda, porque eles trazem pessoas de fora, vem palestrante de fora que não tem uma relação direta com esse professor, então são convidados extras, é bem bacana. O tempo é diferente, são oficinas...similar à vivência, tá? Só que com mais tempo e uma semana inteira...todas as áreas, daí, todas as disciplinas. Eles fazem uma inscrição de escolha, eles escolhem nessa semana...Ah! Eu quero participar da atividade com a professora tal, eu gostei que ela vai oferecer tal coisa...ela pode não ser minha professora de área de Português ou outra professora, mas eu me interessei pela atividade, tá? Então é assim. E a vivência entrou esse ano...assim, à parte, né, também pra repor aulas. (TPA., entrevista 2015).*

Entendemos haver, no excerto (237), *eventos* promovidos pela instituição de ensino com vistas à formação dos sujeitos, em práticas outras àquelas constituintes do cotidiano escolar. Inferimos uma

ocupação, por parte dos profissionais, em oferecer atividades distintas, como oficinas e palestras, a fim de facultar ressignificações das representações acerca de determinados objetos culturais, em distanciamento ao automatismo de interações levadas a termo em aulas operacionalizadas sob a lógica de um ensino de *língua* sistêmico caro à tradição escolar (com base em FARACO, 2008; SAVIANI, 2008 [1983]), delineado por transposição de conteúdos *gramaticais taxionômicos* e *prescritivos* no quadro de giz, como discutido na seção 5.1.

Considerando os espaços criados para ampliação do repertório cultural dos estudantes e desenvolvimento de novas atividades no tocante à Língua Portuguesa, além dos profissionais contratados e dos *artefatos* à disposição, alguns questionamentos nos inquietam: Por que razão a ocupação com textos nas aulas de Português ainda tende à rarefação? O que tem sustentado uma aula em que enfoquemos conteúdos gramaticais *normativos* e *taxionômicos*, característicos da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]), levados a termo, muitas vezes, por meio da transposição de conceitos e exercícios de fixação, o que, como vimos inferindo, contribui pouco para o processo de formação humana omnilateral (com base em DUARTE, 2013 [1993]), à luz dos tensionamentos entre *letramentos vernaculares*, representativos do entorno mais imediato do sujeito, e *letramentos dominantes*, que tendem a ganhar o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979])?

Arriscamos reputar tais ações escolares à inoperância dos cursos de formação inicial e continuada em cenário nacional no tocante ao compartilhamento de um escopo teórico amplo e consistente alusivo ao *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), assim como ao enfoque apresentado pelo livro didático adotado na escola, que tende a manter uma abordagem cara à tradição escolar, fazendo-o, porém, sob uma roupagem aparentemente atenta ao atendimento de critérios do Programa Nacional do Livro Didático, os quais discutimos em capítulo anterior nesta tese. Inferimos, de um lado, processos de formação acadêmica em xeque em muitos sentidos e, de outro, abordagens apresentadas pelos autores dos *artefatos* em questão que parecem não atender às expectativas docentes, tampouco à lógica de um ensino de Língua Portuguesa ancorado no ideário *histórico-cultural*, presente em documentos parametrizadores de tal ensino sobretudo em nível estadual. Fica a interrogação: Como contornar, nesse cenário, as adversidades presentes na educação em linguagem?

Os ‘prenúncios de caminhos outros’ de que tratamos nesta seção indiciam uma predisposição docente para conceber de forma diferente aulas de Língua Portuguesa. Para que tais prenúncios consolidem



efetivamente novos caminhos, deixando de apenas anunciá-los, entendemos fundamental que a *esfera acadêmica*, nos processos de formação inicial e continuada, atue para que os profissionais egressos ou em formação disponham de bases filosóficas, teóricas e metodológicas que lhes permitam discernir o que subjaz a sua prática, a serviço de que formação se colocam no delineamento de seus planejamentos de ensino e no modo como operam com recursos como o livro didático. Em face de redução do tempo escolar por conta de período de greve, que escolhas se colocam como inarredáveis? O que ganha proeminência e o que é preterido em nome de otimizar a formação discente nesses casos? Trata-se de um conjunto de questões que seguramente precisam ter a formação inicial e continuada como lócus de discussão, sob pena de as *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), o senso comum escolar, sobrepor-se, e suas bases, no caso de Língua Portuguesa, parecem ancorar-se sempre na *tradição* do normativismo e da *gramática taxionômica*.

Nesta seção, assim, discutimos pertuitos, espaços estreitos em que a força dessa tradição é rompida, prenúncios de novos caminhos, e o fizemos na expectativa de que esta tese – como o fizeram Irigoite (2015) e Pereira (2015) no grupo de que fazemos parte, tanto quanto como o fazem, em movimento coetâneo, Daga (2016) e Tomazoni (2016) – contribua para novos tempos na *esfera acadêmica*, na qual o argumento de que ‘temos de começar a fazer com os professores e não apenas ver com eles o que se tem feito’ parece estar em questão, carecendo da reiteração das discussões sobre o presente na escola, uma vez que a *esfera acadêmica* parece prosseguir na replicação de processos de formação docente que contribuem pouco para ressignificar este presente, mas esta é uma discussão para outros estudos, como em Giacomini (2013), também em nosso Grupo de Pesquisa.

## 5.5 ENCONTRO DE PALAVRAS EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM PARA ALÉM DA FUNCIONALIDADE MERCADOLÓGICA

Neste final do percurso analítico nos debruçaremos sobre aspectos específicos do *ato de ler* que julgamos conduzir ao *encontro* de palavras, ou tangenciá-lo, no interior da *esfera escolar* em questão e suas implicações para o processo de formação humana omnilateral, como vimos defendendo nesta tese. Nesse sentido, colocaremos em diálogo os quatro eixos componentes do *Diagrama Integrado* (constante em

ANEXO C) – *cronotopo, interactantes, ato de dizer em gêneros de discurso, esfera da atividade humana* –, considerada sua centralidade para a constituição do *encontro*, mostrando-se, porém, especialmente importante o olhar para a consideração das singularidades dos sujeitos envolvidos nos *eventos de letramento* levados a termo nas aulas de Português e a atuação desses mesmos sujeitos para além dos limites impostos pelos escafandros dos papéis sociais (com base em PONZIO, 2013; 2014; HELLER, 2014 [1970]) e por limitações institucionais, o que inferimos ainda em processo de instauração.

Um primeiro aspecto a ser apontado no que respeita à constituição da aula como *encontro da palavra outra e da outra palavra*, na ressignificação que vimos propondo aos sentidos atribuídos por Ponzio (2010a; 2013) a esse conceito, refere-se à posição de ausculta por parte dos interactantes envolvidos nos *eventos* a fim de *encontrar* o outro, a qual entendemos rarefeita em muitos momentos das aulas de Língua Portuguesa, em especial naquelas realizadas na turma de sétimo ano, como discutimos na subseção 5.1.2. As aulas tematizadas em (59), (72) e outras congêneres sugerem condição fugidia de *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) por parte dos alunos ao objeto cultural tematizado no ensino, bem como ao *evento* em questão, o que reputamos, em grande medida, à conformação sob a qual se delineiam (i) esse mesmo objeto cultural de aprendizagem, (ii) as ações metodológicas empreendidas sob as quais é tomado e (iii) o *artefato* utilizado em tais situações, o que traduz *configurações cronotópicas* distintas daquelas em que se inserem os estudantes participantes de pesquisa. Elidindo-se o ‘parar para escutar o outro’, a atenção à *alteridade*, a disposição para acolhida à professora em sua insubstituibilidade, tangencia o *encontro* na sala de aula e, com ele, o alcance do *estado de intersubjetividade* (com base em WERTSCH, 1985), considerando o *encontro* como condição para tal alcance, como amplamente sinalizado por nós ao longo deste texto.

Em decorrência, a *aprendizagem* significativa, tal qual afirmada em postulados vigotskianos (2007 [1978]), se evanesce porque a incidência nas *Zonas de Desenvolvimento Imediato* dos alunos é um vir-a-ser, assim como são um vir-a-ser os tensionamentos entre o que é do âmbito particular com aquilo que se apresenta em âmbito universal (com base em HELLER, 2014 [1970]), respectivamente entre *conceitos cotidianos* e *científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]). Nesse lócus, entendemos, portanto, ser ainda uma projeção difusa a assinatura do *ato* por parte dos estudantes, haja vista sua posição silente, de *diferença indiferente* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) ao *outro*, o que se

reitera em roda de conversa com os alunos do nono ano: (238) *Os alunos são de boa, até. Tem uns que não prestam muita atenção, que dormem na sala, mas uns prestam atenção (...).* (JAK., nono ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa); (239) *Sem contar falta de interesse também, daí quando ainda o conteúdo é menos atrativo, daí dorme mesmo, entendeu?* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015). Inferimos, em enunciados como (238) e (239), como sendo ainda um desafio a abertura para dar tempo ao outro a fim de que ele se enuncie para *me encontrar*; a ação de dormir, neste caso, é exacerbação do *silenciar* em detrimento do *calar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) para a ausculta da voz do outro, como assinala Ponzio (2010a, p. 55): “O próprio calar da escuta responde e volta-se à enunciação. Excluindo o calar da escuta que responde, resta o silêncio ao qual a enunciação evidentemente não se dirige. E da qual se exime”.

Alheamento similar parece derivar em lembrança titubeante de nome de professor(a) de Língua Portuguesa de ano letivo anterior por parte dos alunos da turma 701, quando assim lhes foi solicitado: (240) *Não lembro os nomes das professoras de Português de antes.* (WOH., sétimo ano, entrevista 2015); (241) *Ah! Eu não lembro o nome dela...não lembro!* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (242) *E agora? Deixa eu ver...acho que era LCH<sup>105</sup>.* (HML., sétimo ano, entrevista 2015). Compreendemos haver, pelos excertos (240) a (242) e outros similares, uma posição de *diferença indiferente* por parte dos alunos, um olhar ao outro como indivíduo intercambiável, tomado em sua categoria ‘professor(a) de Língua Portuguesa’ em detrimento de sua singularidade, de seu nome próprio, portanto em relação de *desencontro* do outro, considerada a *diferença não-indiferente* e a acolhida como condições para o *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a).

Tal vagueza de recordação nos remete à já discutida lembrança titubeante por parte dos alunos no que diz respeito aos conteúdos por eles estudados ao longo do ano letivo e objetos culturais foco de aprendizagem efetiva, reflexão levada a termo na seção 5.1 deste capítulo analítico; inferimos o titubeio como decorrência do tangenciamento em relação à *Zona de Desenvolvimento Imediato* do alunos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), tanto quanto do *estado de intersubjetividade* (com base em WERTSCH, 1985); logo, tangenciamento também do *encontro* colocado em xeque nas aulas de Língua Portuguesa. Ao que parece, o estudo que se dá em sala de aula concerne mais efetivamente a um enfoque

---

<sup>105</sup> Sigla atribuída por nós ao nome da professora de Língua Portuguesa do ano letivo de 2014 informado pelo aluno HML.

imediatista para a aprendizagem do que uma aprendizagem significativa, delineado aquele com vistas à mensuração do conhecimento, como indicia WOH.: (243) (...) *Quem quer tirar nota boa aí presta atenção.* (WOH., sétimo ano, entrevista 2015), materializando o agir discente em sua função de obtenção de nota, dentro dos limites do escafandro: o sujeito movimenta-se nas constrictões do papel social ‘aluno’, prestando atenção à aula com o foco determinado de ‘tirar nota boa’; sua ação está condicionada pelo objetivo final, caso tal objetivo inexista, a atenção ao outro é elidida.

Em virtude de um engajamento de superfície que tende a se instaurar em sala de aula, especialmente na turma 701, ações coercitivas precisam ser aplicadas com o fito de manutenção da ordem requerida nesse espaço escolar, tais como a transposição de conteúdos no quadro de giz, como descrito em (59) – questão amplamente tratada por Irigoite (2015) – como uma busca docente por conquistar um maior número possível de interactantes nos *eventos de letramento* propostos, haja vista o entendimento de que o *dizer* não pode se dar de outro modo em razão da rarefação de envolvimento de outrem.

Ação de natureza outra, porém com mesmo fim, diz respeito à implementação de espelhos de classes em ambas as turmas que nos receberam, sobre o que registra SHP.: (244) [O espelho de classe] *É válido, ajuda, auxilia bastante, na questão de conversa, eles* [os alunos] *têm o complozinho deles, a gente dá uma desmembrada, ajuda...* (SHP., entrevista 2015), ao que se apõe a contrapalavra dos estudantes: (245) *A gente até tem um espelho [de classe] lá, mas vou te dizer que não funciona muito, não.* (HML., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (246) *A gente tem o espelho de classe, mas a maioria das pessoas não respeita muito (...). Eu acho que esse não foi feito tão bem, porque cada um não fica no seu lugar, aí SHP. [a professora] manda pro lugar de novo.* (CPX., sétimo ano, entrevista 2015); (247) *Eu acho importante [ter espelho de classe], só que na nossa sala ele não adianta muita coisa, porque todo mundo continua conversando.* (BUT., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa); (248) *Eu acho que o espelho não é bom, porque tem muita pessoa que fica conversando. Tinha que ser que nem um passado que era um menino, uma menina, um menino, uma menina, sabe?* (WOH., sétimo ano, entrevista 2015).

Considerando nossas vivências no campo de pesquisa, tanto quanto o que informam os alunos em enunciados como nos excertos (245) a (248), inferimos a propalada ação institucional de determinar lugares específicos a cada estudante como recurso de manutenção da *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos alunos aos objetos culturais

materializados no *ato de dizer* docente, assim como aos *eventos* propostos em sala de aula, estratégia que evoca *cronotopia* pretérita e que, possivelmente por essa razão – dentre outras –, fica em xeque como afirmam os alunos de (245) a (248), sobretudo em nossas ênfases em negrito. Entende-se o *encontro* comprometido e se buscam instrumentos de coerção constitutivos das *práticas sociais de referência escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), como o espelho de classe e o visto nos cadernos, conforme mencionado em seção anterior. Acerca do visto, registram *SHP.* e *GRF.*:

(249) *Dou visto pra incentivar quem fez a atividade, quem não fez. Se copiou, se respondeu, principalmente depois que eu faço a correção, né? Que dá oportunidade pra eles fazerem, ver onde é que tá a dúvida...depois a gente faz a correção, já vai com a resposta certa (+) Por que não fez? E dou a nota pela participação. (SHP., entrevista 2015);*

(250) *Sim, olho muito [os cadernos dos alunos], eu gosto que meu aluno tenha todo o conteúdo no caderno, porque é a partir dali que ele vai estudar...se ele não tiver, como que ele vai estudar? Eu gosto das coisas organizadas. Até no fim dou ponto vendo se o caderno está completo, se não está, no final do trimestre vejo quantos vistos têm e dou ponto de participação. (GRF., entrevista 2015).*

Compreendemos o visto como historicamente um *referendum* do controle, e a nota de participação decorrente do conjunto de vistos nos cadernos dos estudantes como um prêmio à conformação à ordem requerida, o que nos remete a prototipias da *esfera escolar* que, por sua própria lógica demandam tal *referendum*. Entendemos que prototipias implicam *ações* em dissociação a *atos* (com base em AMORIM, 2013), considerada a sobrevaloração do atendimento a determinadas demandas em lugar de atenção mais demorada às especificidades das relações *intersubjetivas* (com base em WERTSCH, 1985) que se desenham nas diferentes *esferas de atividade humana*. Nesse contexto, em que a interlocução do eu com o outro se mostra *funcional* (com base em PONZIO, 2014) porque instituída pelo objetivo de servir a uma exigência mercadológica (em sentido lato) externa – como vimos inferindo a partir de ações que conduzem a uma formação unilateral do sujeito –, o *encontro* de palavras elide-se tendo em vista que condição para que ele aconteça é gestar-se fora de interações que se prestem à lógica do mercado global, mesmo que em um espaço como a escola, que se mantém necessariamente

*funcional*. Importa, assim, a *infuncionalidade* tomada como aquilo que deriva da ausência de interesses e de utilidade, correspondente às relações de natureza afetiva e àquelas implicadas na literariedade e que se dão, portanto, em relações entre sujeitos singulares e não intercambiáveis, relações que se estabelecem por meio de *diferença não-indiferente* e sem álibi para o existir humano (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Difícil auferir condições tais na *esfera escolar*? Seguramente. Mais difícil, no entanto, em nossa compreensão, é alcançar o *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), condição para a ampliação de repertório, sem elas.

O encontro da *palavra outra* e da *outra palavra* que tributamos à aula de Língua Portuguesa e ao *ato de ler* nasce, portanto, de relações *infuncionais*, entre sujeitos insubstituíveis porque tomados fora da sujeição a papéis sociais e de prototipias requeridas pela lógica produtivista (com base em SAVIANI, 2013) do sistema capitalista. Como lembra Ponzio (2010a, p. 31): “[...] cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns.” Vale reiterar que temos ciência de que a *esfera escolar* é uma instituição caracterizada pela *funcionalidade*, contudo entendemos possível abertura de espaços para a *infuncionalidade*, colocando em xeque a intercambialidade típica das relações funcionais, tanto quanto os escafandros da cristalização dos papéis sociais de ‘professor’ e ‘aluno’ em prol de uma educação para a omnilateralidade (com base em DUARTE, 2013 [1993]).

Outro artifício da prototipia escolar diz respeito à distribuição de carteirinhas estudantis aos alunos e sua cobrança diária ao longo do ano letivo, como exemplificado na nota seguinte:

(251) *No início da aula uma profissional adentra em sala do sétimo ano e recolhe as carteirinhas dos alunos. Chama à atenção um dos estudantes sobre o esquecimento frequente dela, ao que ele justifica explicando a perda do documento em questão. A profissional informa que ele deverá realizar um boletim de ocorrência, desembolsar um valor de vinte e cinco reais e, até a segunda via ficar pronta, deverá portar consigo um bilhete devidamente assinado pelos pais ou responsáveis.* (Nota n. 29, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Sobre tal instrumento, informa SHP.: (252) *As carteirinhas são pra controle de chegada e saída. Acho que:::não sei se tinham no ano*

*passado, mas acho que sim.* (SHP., entrevista 2015). Com base em Ponzio (2014), arriscamos compreender a implementação de carteirinhas e sua cobrança, tal qual materializada em (251), pela lógica da funcionalidade mercantil de herança produtivista (SAVIANI, 2013), herdeira do ‘bater ponto’ do trabalhador assalariado: horas de trabalho (neste caso, de estudo) têm de ser cumpridas e bem aproveitadas a fim de que o desempenho seja satisfatório, o que nos remete a uma concepção de formação humana unilateral, conforme discutido em seções anteriores acerca da valoração atribuída pelos estudantes à organização programática escolar como um eco de discursos outros, numa perspectiva de *adaptação social* (IRIGOITE, 2015). Ao ensino caberia desenvolver *competências* correspondentes às exigências próprias do sistema social, no intuito de manutenção de sua coesão interna, o que suscita a lógica do paradigma da *performance* como sugere Lyotard (2013 [1979]) em contraface a uma educação voltada à formação humana omnilateral do sujeito (SAVIANI; DUARTE, 2010), haja vista sua direcionalidade à *funcionalidade* do mercado (PONZIO, 2014), ao paradigma da produtividade (SAVIANI, 2013). Trata-se de desafios complexos que se colocam para nós, professores.

Descumprir tal lógica significa *inadaptação* implicando penalizações (pagar vinte e cinco reais) e justificativas (bilhete assinado pelos pais ou responsáveis). Nesse contexto, inferimos numa perspectiva institucional, atenção mais demorada à presença diária dos alunos do que aos *encontros* que conduzem à aprendizagem significativa (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), bem como um agir discente condicionado pela punição: eu preciso fazer, caso contrário o outro me punirá; sentimos medo *do* outro e não medo *pelo* outro (com base em PONZIO, 2014).

Aqui, ‘medo do outro’ vale no sentido de medo que se tem dele, entendendo ‘do outro’ como genitivo objetivo: o outro é objeto de medo, teme-se o outro. Paralelamente, a análise lógica nos faz distinguir um genitivo sujeito, no sentido de que é o outro o sujeito do medo, é o outro a temer. Sujeito e objeto. Para captar, ao invés, o outro sentido, aquele do medo pelo outro, do temor por ele, devemos sair desta dicotomia, desta polarização em que a lógica permanece aplanada: ter medo *do outro* como ter o seu medo, medo por ele, sem mais distinções entre sujeito e objeto, mas também sem identificação comunitária, em uma relação em que a diferença não tem como consequência a indiferença, mas a

*não-indiferença* (PONZIO, 2014, p. 52, grifos no original).

O medo *do* outro torna-se o meio de consolidação da disciplina e dos escafandros ‘professor’ e ‘aluno’ nesse espaço social, eximindo-se, portanto, o *encontro* de palavras que vive à luz do medo *pelo* outro. Nos parece que a administração dos limites dos diferentes escafandros é a grande busca para a constituição de uma relação intersubjetiva mais *infuncional* e, no tocante à aprendizagem escolar, para o alcance do *estado de intersubjetividade*, sobre o qual teoriza Wertsch (1985).

Por que as relações educacionais demandariam esses movimentos? Como lidar com as razões dessas demandas por eles? Como compreender a lógica sob a qual eles se consolidam sem posturas de culpabilização nem tampouco de complacência com os agentes da *esfera escolar*? Seguramente esse é um conjunto de perguntas cujas respostas demandariam outras teses. Trata-se de conformações que se delineiam em espaços educacionais de modo bastante generalizado, não dizem respeito ao campo de pesquisa especificamente e nem tampouco apenas à *esfera escolar* como *esfera* de educação. Arriscamos o registro – ainda que sob bases do senso comum – de que o ‘medo do outro’ em lugar do ‘medo pelo outro’ ocupa também a *esfera acadêmica* e, não raro a *esfera familiar*. Por que se acentua desse modo na *esfera escolar*? Possivelmente em razão da busca por uma disciplina comportamental cada vez mais difícil de auferir, entre outras razões, em nossa compreensão, porque a conformação da *esfera escolar* é compatível com um desenho de *cronotopia* pretérita – como assinalamos ao longo desta tese –, não no que respeita às razões de existência da escola, mas ao modo como se materializam os fazeres que essas razões projetam.

Em se tratando da execução dos papéis sociais no interior da instituição de ensino e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa de que participamos, importa mencionar o estranhamento e o desconforto no cumprimento desses papéis causados pela minha presença como pesquisadora; a inquietude gerada pela minha presença no campo de pesquisa. Como apontamos na subseção 5.1.2, ao discorrermos acerca dos momentos assinalados por procrastinação na explanação conceitual na turma de nono ano, transcritos em (82), (83) e outros congêneres, atribuímos tal procrastinação a algumas possíveis leituras: (i) uma filiação espontaneísta, já mencionada anteriormente; (ii) uma postura interacionista – no sentido piagetiano do termo – de conferir tempo para que os alunos automonitorassem sua aprendizagem, criando hipóteses acerca do objeto ontológico em questão, o que remete ao ideário do



aprender a aprender (SAVIANI, 2008 [1983]); (iii) ou zelo pela não exposição da face ante minha presença como pesquisadora, o que se reitera em momento singular na turma de sétimo ano:

(253) *Ao final da aula, SHP. se aproxima e me indaga acerca da quantidade de aulas ainda a requererem minha presença, em clara sugestão de que isso já poderia ser concluído. Segundo SHP., estagiários permaneceriam menos tempo em sala de aula.* (Nota n. 30, Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Reputamos tal desconforto por parte de *GRF.* e de *SHP.* – e que seria também seguramente nosso se estivéssemos em seu lugar – à imprevisibilidade que assume uma presença como a minha no espaço da *esfera escolar* e, mais especificamente, da sala de aula: a figura do pesquisador é uma excrescência, a despeito do esforço de levarmos a cabo o conjunto de comportamentos insistentemente lecionados pelos manuais de etnografia (DURANTI, 2000; ROCKWELL, 2010; ANDRÉ, 2008). Os papéis sociais parecem estar tão bem delineados nos domínios dessa *esfera de atividade humana* que, possivelmente, quando o pesquisador entra em sala de aula, adentra como um apêndice (talvez doloroso?), de tal forma *outsider* que não é passível de assimilação, de modo que, em algumas circunstâncias, nos pareceu ter havido o adiamento no tratamento de determinadas temáticas na *gramática taxionômica* em razão de nossa permanência naquele espaço. Eis, mais uma vez, a prototipia dessa *esfera*: tudo está bastante bem consolidado e tem o seu devido lugar – e para isso existe o espelho de classe –, que algo de fora pode provocar mudanças inesperadas na rotina diária escolar; minha presença ameaçava a integridade do ‘espelho’, o que é amplamente esperado em campo, em que pese o zelo dos manuais mencionados. Eu, porém, senti-me ali comungando das mesmas inquietações, dos mesmos desafios, identificando-me com as mesmas possibilidades e limitações do agir docente e das especificidades da *esfera escolar* que me cabia analisar. Perguntei-me, inúmeras vezes, se meus alunos não se posicionariam do mesmo modo quanto a minhas aulas. Estive ali, enfim, na busca pelo olhar exotópico que pode estranhar o familiar (com base em L. PONZIO, 2002) e do qual depende em boa medida a proposição de novas possibilidades de pensar a escola.

Olhares de pesquisa de filiação etnográfica ortodoxa seguramente apontariam esse desconforto como impropriedade do modo como nos colocamos ali, reputando tais inquietudes possivelmente a dificuldades

nossas para o exercício de postura êmica, críticas que se sustentariam sobretudo considerado um crescente pendor da Linguística Aplicada para o relativismo cultural, a paralogia de que trata Lyotard (2013 [1979]). Tratar-se-ia de desconfortos gerados pelos limites interpretativos nossos, a perigosa condição nossa de *outsiders* que valora o campo a partir de seu próprio olhar. Estamos cientes da complexidade dessas questões e não é nosso propósito polemizá-las aqui. Esse registro decorre de a base desta tese estar na relação entre o universal e o local (com base em HELLER, 2014 [1970]), na fuga da exacerbação de um ou outro polo da relação, o que implica uma leitura que busque emergir na lógica do campo de pesquisa, no difícil exercício da postura êmica, mas que não perca de vista o papel da escola no que concerne ao *genérico humano*, e nesse segundo polo da relação não há apenas interpretações subjetivistas com base no relativismo cultural, mas questões que tocam a ontogênese (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Sob essas lentes, as inquietudes ali geradas seguramente transcendem justificados pruridos etnográficos para reverberar em desconfortos de outra ordem, a exemplo de ‘o que fazemos todos na escola’, ‘como se dão as relações interpessoais ali’, ‘em nome de que propósitos fazemos o que fazemos ali’?. E esses desconfortos não parecem relativizáveis no cenário nacional, mas universalizados além do que todos gostaríamos.

Ainda em relação à prototipia que estamos reputando às ações educacionais, ela se reitera no que diz respeito ao cumprimento do conteúdo programático, como assinalado por nós ao longo deste capítulo analítico. Em ambas as classes escolares há uma preocupação com o seguimento dos planejamentos anuais (constantes nos ANEXOS D e E) – o que é esperado que ocorra, dado que planejamentos são feitos para serem implementados –, em especial no que concerne aos conteúdos *gramaticais taxionômicos e prescritivos* que, ao assumirem grande parte das aulas, subtraem espaços para o trabalho com *leitura e produção textual* escrita, sobre o que refletimos em seções anteriores.

Importa considerarmos tal preocupação com tópicos característicos da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) como uma preservação do escafandro, se examinada a dificuldade encontrada em ambas as classes no tocante à interpretação textual por parte dos alunos, como sinalizado na seção 5.1: tomando a abordagem do livro didático como complexa para os estudantes, consolida-se um estudo de recursos gramaticais à luz de uma ancoragem sentencial de *língua*, em subversão da lógica ‘causa-consequência’ já anunciada. Nesse caso, nos é sugerido um retorno ao escafandro, haja vista a *esfera escolar* se colocar

como um espaço cujo programa tem de ser cumprido, ainda que em dissociação com a inserção *cronotópica* dos estudantes.

Parece que o tensionamento entre particular e universal, entre a singularidade dos estudantes e a natureza dos conteúdos tematizados no ensino resulta não em integrações dialógicas, mas em alomorfias, decorrência do modo como a educação em linguagem se instala; tais alomorfias se materializam na alternância que vimos inferindo ao longo deste capítulo entre (i) sobrevalorização do individual, com agudização do foco na aprendizagem, como reza a perspectiva – ao que parece, hoje hegemônica – pós-estruturalista, e (ii) sobrelevação do que é do âmbito universal, dos *letramentos dominantes*, portanto, do ensino, a exemplo do seguimento dos conteúdos programáticos inscritos nos planejamentos anuais. Seguramente a busca pela equanimidade entre os polos do ensinar e do aprender, do local e do universal, constitui um dos desafios mais inquietadores da educação em linguagem hoje, e em nossa compreensão não tem como resposta nem o *universalismo* nem o *relativismo*.

Sob uma perspectiva *histórico-cultural*, fundamentada na categoria *trabalho*, entendemos que a escola tem de facultar aos alunos apropriação de *objetivações genérico-humanas* (com base em DUARTE, 2013 [1993]) no intuito de promover o *desenvolvimento psíquico* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos sujeitos a fim de que ultrapassem as condições cotidianas e imediatas, em prol da emancipação humana (com base em SAVIANI, 2008 [1983]). Isso se dá na tensão entre *singular* e *universal*, entre *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), ou como postula Bakhtin (2010 [1920/24]), entre *istina* e *pravda* no *ato responsável*, tornando meu, do *mundo da vida*, o que é de outrem, do *mundo da cultura*. Não se trata, assim, da assepsia do *singular*, tanto quanto de sua exacerbação, mas da tensão entre o plano particular e o plano universal, cuja integração está na singularidade do *ato responsável*, e de como todo esse tensionamento – que sintetiza, para o ideário vigotskiano, ou integra, para o ideário bakhtiniano – se coloca no processo de formação humana omnilateral no interior das instituições formais de ensino.

Ainda quanto à prototipia de que vimos tratando, reitera-se em resposta de *GZI*. acerca das notas obtidas em provas de Língua Portuguesa, na turma de nono ano:

- (254) *As [notas] do segundo trimestre já subiram bastante assim, por causa (+) eu acho muito confuso, mas eu notei que GRF. [a professora] tá indo bastante pesado ultimamente no conteúdo de 'figuras de sintaxe'. Na quarta ela*

*começou a copiar, na sexta terminou e já marcou a prova pra outra sexta, daí nas duas primeiras aulas foram atividades e daí depois foi prova. Eu tive que estudar DEMAIS, porque eu faço curso...é bem complicado pra uma pessoa estudar em uma semana, porque o conteúdo é bem extenso. (GZI., nono ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa).*

Em nossas vivências e em consideração ao registro de *GZI.*, compreendemos que, sob premência do tensionamento entre ‘tempo disponível’ e ‘conteúdo a cumprir’, elide-se a relação intersubjetiva como o cerne dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, em favor do esforço pelo cumprimento do programa: no período de uma semana, inicia-se o estudo de um objeto cultural por meio de transposição no quadro de giz, realização de atividades de fixação e finalização por intermédio de aplicação de instrumento avaliativo. Mais uma vez indicia-se a prototipia da *esfera escolar* que nos rende a todos, a partir dos limites de controle impostos pelo escafandro.

Remetendo-nos ao *Diagrama Integrado* (constante no ANEXO C), compreendemos que as relações estabelecidas entre os *interactantes* participantes do *evento de letramento*, o *ato de dizer em gêneros do discurso* entre tais interactantes orientam-se para os limites das categorias ‘professor’ e ‘aluno’, em tangenciamento à historicidade que os distingue pelo nome próprio que os identifica, em tangenciamento, ainda, ao acolhimento ao outro, resultando numa organização dessa *esfera de atividade humana* a partir de uma mecanicidade em que se movem os sujeitos tomados fora de suas singularidades, como indivíduos intercambiáveis, em dissociação *cronotópica* – como vimos referenciando a ‘alocação espaço-temporal dupla’ –, uma vez que os alunos estão em uma realidade distinta daquela em que se inserem objetos culturais, ações metodológicas e *artefatos* escolares, como amplamente mencionado neste capítulo analítico. E professores – em cujo escafandro nos incluímos em nos colocando ali – agindo em busca de caminhos, seguramente não para um *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), ainda um vir-a-ser complexo, mas para um cruzamento de olhares, uma convergência de atenção, um ‘fazer juntos o que tem de ser feito’, quer seja a implementação de um planejamento de enfoque normativista quer seja a linearização de propostas de outrem, consolidadas em um livro didático pensado distantemente dali, a partir de outros escafandros.

Ainda em se tratando da prototipia da *esfera escolar*, em interação com *SHP*. por meio de entrevista, indagamos acerca do planejamento das

aulas, ao que a professora responde: (255) [Eu planejo] *De acordo com o nível que eu vejo de dificuldade deles [dos alunos], aí a gente vai vendo o nível da turma e vai trabalhando...vai seguindo a estrutura do livro.* (SHP., entrevista 2015). Compreendemos haver, na resposta de SHP., dois elementos que nos conduzem ao escafandro categorial sobre o qual vimos refletindo: nível da turma e estrutura do livro didático. Na *esfera escolar* historicamente tendemos a lidar com a equação (i) nivelamento da turma e (ii) lições de conteúdos inscritos no *artefato* de que se lança mão, numa busca docente pela qualificação das ações didáticas. Nessa busca de aquietamento, tendem a arrefecer o tensionamento, o movimento de estranhamento, o movimento dialógico entre o *singular* e o *universal*, entre o que é do âmbito de cada um dos sujeitos participantes do *evento* e o que é do âmbito da *ciência, das artes, da ética*, questão que nos remete à outra resposta de SHP., agora no tocante à adequação da formação inicial de professores de Língua Portuguesa:

(256) *Olha...no começo eu acho um pouco é insegurança da gente, a gente sabe o que tem que fazer, mas você foca no silêncio da turma, em querer atenção, não tenho do que reclamar dos meus professores, foram maravilhosos, de Português, então::e sempre que tenho dúvida, volto pros meus polígrafos, e cada dia é um desafio. Lembro de uma professora de Português que sempre falava: 'a única coisa que você tem que ter certeza ao entrar na sala é saber o conteúdo, o resto a gente nunca vai saber, qual vai ser o retorno do aluno'. E é isso, procuro sempre fazer...pesquisando a melhor forma de explicar pra eles, de acordo com a dificuldade, uns têm dificuldade LÁ do sexto ano, outros já estão mais avançados, outros um pouco mais lentos, e a gente vai mediando.* (SHP., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).

No que se refere ao processo de formação acadêmica, inferimos uma ocupação docente atenta aos processos de ensino e de aprendizagem materializada pela busca, pela pesquisa em outros materiais, mas necessariamente no âmbito do escafandro categorial concernente ao foco na manutenção do silêncio em sala de aula, pela via do quadro de giz ou não em busca da tranquilidade imprimida ao ambiente, contraface de espaço para as diferentes vozes, para os embates de palavras característicos da língua como interação: ao aluno importa silenciar, nem sempre *calar* como ilustra Ponzio (2010a, p. 19):

[...] a única possibilidade de encontro entre a outra palavra de cada gaguejo e a palavra outra que acolhe e hospeda, que escuta, seria a consciência de que Pentecostes é a normal administração e que a felicidade da palavra, no sentido de um falar feliz e de um compreender feliz, reside mesmo em Babel.

Afigura-se, por meio dos excertos (255) e (256), uma representação docente alusiva a dar aula de Português no sentido de nivelamento de turma, prosseguimento à estrutura do livro e manutenção do silêncio requerido para tal, em minimização da complexidade do estabelecimento de relações intersubjetivas entre nós, professores, e alunos em direção ao alcance do *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985). A conformação da *esfera escolar*, em nossa compreensão, sustenta esse quadro. Nesse contexto, o tensionamento do singular com o universal, da *microgênese* com a *sociogênese* e com a *ontogênese* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), todo o emaranhado de elementos que compõe intersubjetividade e o *encontro* de palavras exorbitam esse quadro de esforço de quietude, em virtude da prototipia da *esfera escolar*. Como argumenta Ponzio (2014, p. 53) no tocante às relações *funcionais*:

A relação social é a relação de individualidades reciprocamente indiferentes, que se submetem ao social como necessidade devida à realização do interesse individual delas mesmas e nas quais a preocupação com a própria identidade e com a própria diferença, indiferente às diferenças dos outros, incrementa sempre mais o medo que se tem do outro.

Interrogações que surgem nesse sentido nos inquietam: Como lidar com a complexidade que se coloca nos processos de ensino e de aprendizagem e que está intrinsecamente relacionada com a conquista do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), o qual, por sua vez, implica o *encontro*, o abrir-se para, o olhar e ver? Como nós, professores de Língua Portuguesa, nas condições infraestruturais que se apresentam hoje, conseguimos lidar com essas questões, saindo da prototipia do escafandro? Essas nos parecem reflexões nodais a serem feitas no cenário educacional atual e que nos remetem à resposta de TPA. acerca de realização de projetos outros de leitura na instituição de ensino, além do “Piquenique Literário”, discutido na seção 5.1. Segundo a coordenadora do Laboratório de Português:

- (257) *Por isso que eu quis montar...a única professora que fez o processo, né...porque claro, **uma coisa é você fazer uma vez ou outra dentro da tua carga horária** (+) não é o projeto, não tem um processo de desenvolvimento que é importante, que é interessante. A única que fez foi a MON. (TPA., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Segundo TPA., projetos outros relacionados ao *ato de ler* inexistem, possivelmente por conta das limitações impostas pela carga horária docente focada no trabalho com conteúdos programados para o ano letivo e inscritos nos planejamentos anuais, especialmente aqueles condizentes a tópicos *gramaticais normativos e taxionômicos*. Afigura-se a nós, como já mencionado, uma atuação dentro dos limites do papel social (com base em HELLER, 2014 [1970]) ‘professor’ sob a rendição da mecanicidade da *esfera escolar* que, nesse sentido, atende à lógica da funcionalidade mercantil em uma tendência de permanência no *modus operandi* do cotidiano (com base em BAUMAN, 2001), sustentado por uma produtividade social, para a qual são requeridas *competências* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) que se formem no interior das instituições de ensino, subtraindo-se o espaço para o ‘olhar de esguelha’, para a exotopia facultada pela leitura literária (com base em L. PONZIO, 2002) que tende a fugir dos significados impostos e entabulados na/pela sociedade. Eis, novamente, o princípio da *adaptação social* que se ajusta à noção de vida completa, imutável, que tem de ser aceita e reproduzida em sua materialidade.

No que tange à tendência de permanência desse *modus operandi* do cotidiano, inferimos nas aulas de Língua Portuguesa em que imergimos, como exemplificado em (111), nota referente à leitura do *conto* de Carlos Drummond de Andrade na turma 701. Trata-se de diálogo focado em questões comportamentais humanas no trato com a *alteridade*, haja vista o olhar docente atento ao conteúdo temático do texto – ‘amor’ – em aproximação aos seres humanos, em prol de discussão acerca da importância de valorização do próximo. Tributamos esse enfoque, como mencionado, à *cronotopia* pregressa, mais especificamente aos anos 1970 e 1980, marcados por discussões relativas à compreensão textual de âmbito mais formativo no que concerne a questões comportamentais. Olhar semelhante caracteriza aula transcrita em (59) em que se promove discussão acerca de sonhos, objetivos e dificuldades de vida das pessoas em geral, o que se coloca no limbo do risco de insularização no cotidiano se não houver a tensão com o *grande tempo*. O ‘sonho’, tema abordado no *poema* lido pela turma, suscitaria tensionamento entre *letramentos*

*vernaculares* e *dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998), na busca de ampliação das *práticas de letramento* dos estudantes e do seu desenvolvimento intelectual e social, contudo é secundarizado em prol de uma lógica formativa do bem agir em replicação de regras de novo prototípicas de comportamento.

Há, ali, uma análise mais na axiologia do que no conteúdo em si do texto, em distanciamento de uma discussão ética mais aprofundada. Compreendemos haver, neste caso, um diálogo voltado às *representações do mundo da vida*, em negligência às *afigurações* facultadas por textos da *esfera literária* (com base em L. PONZIO, 2002), textos estes que, segundo Britto (2015), provocam em seus leitores, em um movimento contínuo, estímulos e incômodos; indicia-se uma educação dirigida a uma formação unilateral, portanto. Discussão semelhante se dá na turma 905, em aula em que ocorre leitura do *conto* “Felicidade clandestina” ilustrado na Figura 26, cujo conteúdo é tomado em prol de reflexões sobre ‘a paixão pela leitura’, que se estendeu aos alunos dessa turma: inferimos um enfoque comportamentalista em detrimento de aprofundamentos facultados por um texto literário.

Com relação ao desempenho de papéis sociais por parte dos sujeitos nas distintas *esferas de atividade humana*, e em especial na *esfera escolar* conforme vimos inferindo, explica Heller (2014 [1970], p. 122):

O aparecimento de estereótipos dificulta extraordinariamente as tarefas do conhecimento dos homens. Pois, quando o homem desempenha um papel, é perfeitamente possível que não se ‘manifeste’ de modo algum naquilo que faz e que suas relações sociais (por numerosas que sejam) não aumentem a variedade de sua substância. Na estrutura própria do papel, degradam-se as relações sociais, que deixam progressivamente de ser elementos qualitativos para serem apenas quantitativos. Por muitos que sejam os papéis desempenhados por um sujeito, sua essência se empobrecerá.

Entendendo que todos, uma vez inseridos na sociedade e na cultura, assumem determinados papéis e atuam dentro dos condicionamentos estabelecidos historicamente, considera-se, como pontua Heller (2014 [1970]), dificultado o conhecimento dos homens, porém não impossível. No tocante à educação escolar, importa, assim, que os sujeitos, mergulhados em seus papéis de ‘professor’ e ‘aluno’



transcendam maximamente possível a *funcionalidade* das relações instituídas nessa *esfera* a fim de se abrirem efetivamente para a interação do *eu* com o *outro*, para a relação entre singularidades insubstituíveis, de sujeitos tomados em seus nomes próprios, premidos por suas historicidades a serviço do *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a); somente assim torna-se viável uma formação omnilateral (com base em DUARTE, 2013 [1993]), distanciada da lógica da *funcionalidade* mercadológica neoliberal e delineada pela apropriação de conhecimentos produto da cultura humana concebida na história, nos sentidos com que Vygotski (2012 [1931]) toma *cultura e história*. Neste caso, a formação escolar em si assume uma postura *exotópica* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) em relação às configurações sociais capitalistas em que os sujeitos se encontram inseridos.

Ainda em entrevista com TPA., perguntamos sobre o processo de seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa na instituição de ensino, indagando sobre sua participação, ao que nos foi informado:

(258) *Eu participei...na verdade já tinham escolhido. O que eu fiz foi escrever a votação...eu peguei pouco...e **sobre por que escolheram esse livro, não sei dizer**, mas seguramente tá em ata, não na ata que eu fiz, **eu só transcrevi na ata final, porque é o processo, né**, eles ficam pelo menos duas ou três reuniões com isso, né, com esse assunto, porque as RDs servem também pra intermediação de assuntos da Direção, então esse é um deles. As atas ficam com a NRI., na Direção de Ensino. (TPA., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

No que se refere às razões pelas quais o livro de Cereja e Magalhães (2012) foi selecionado pela equipe de professores de Língua Portuguesa da escola, afigura-se um desconhecimento por parte de TPA., o qual nos inquieta no que diz respeito ao cumprimento daquilo que lhe é atribuído no interior do escafandro: espera-se que os motivos de seleção sejam claros a toda a equipe da disciplina, incluindo professores, coordenadores e supervisores educacionais. Nos parece que tais razões estarem materializadas em ata após processo de votos constitui o *álibi* em questão: legalizam-se os comportamentos e o *funcionalismo* das relações em negligência dos motivos de escolha de tal obra em detrimento de outras, o que se reitera em (259), a seguir, acerca dos critérios de escolha das obras didáticas na escola: (259) *Acho que se os exercícios estão bem, né, se tá dentro do plano, né, se as questões estão bem elaboradas. (TPA., entrevista 2015) e em (260), ao tratar do conhecimento acerca da atuação*

do Programa Nacional do Livro Didático: (260) *Não, não peguei esse momento, mas sei que eles [os professores] viram. (TPA., entrevista 2015).*

A vagueza de tais respostas suscita legalidade do *álibi* na votação empreendida pelos professores, o que nos conduz a refletir: Nos limites do papel social, caberia à coordenação do Laboratório de Língua Portuguesa, dada sua relevância na instituição de ensino em questão, promover discussões sobre os critérios de escolha? Estaria tal empreendimento no escopo de seu escafandro categorial? Estamos seguros de que legalizações, atas, justificativas serão sempre necessárias quando a *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) não se apuser: em não se colocando, importam leis, importam regras, importam protocolos, ainda que nenhum deles assegure essa mesma *assinatura*, porque ela não se vincula a *teoreticismos*, exigindo a validação do *mundo da vida* na *pravda*.

Quando interpelamos sobre a avaliação do papel do Laboratório no tocante ao andamento das aulas de Língua Portuguesa, TPA. informa:

- (261) *Assim óh...fundamental hoje pra eles...não tem ninguém que faça essa...antes aqui, há muitos anos atrás, tinha o Chefe de Departamento da área, que seria maravilhoso, porque na verdade, **o que eu ganho seria só pra dar bom dia e boa tarde**, não seria nem pra fazer essa função de toda...essa intermediação de toda essa história que, muito, **vai bem além do que seria a meu ver quanto a remuneração** por exemplo, então se não tivesse essa intermediação nossa do laboratório, não teriam nem a quem se reportar, poderiam ir até a Direção, mas seria diferente, imagina se a Direção vai atender a todos os professores de todas as áreas de um colégio grande como esse. Então é fundamental. Funciona sim, penso que o que deveria...penso que seria muito mais efetivo que nós tivéssemos aqui, por exemplo, duas pessoas no laboratório, ao invés de ter essa carga horária de oito horas diárias, acho que não é por aí, o ideal é que fosse meio e meio dia. (TPA., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

No registro da remuneração salarial pelos serviços prestados – o que é recorrente em nossas representações docentes porque seguramente se trata de questão pungente no campo da educação – reiteram-se os *álibis* do escafandro que servem à lógica do mercado de trabalho e que se

colocam para além deste contexto específico e destes profissionais em particular. Como afirma Ponzio (2014, p. 57), “toda a vida se organiza em função da capacidade de vender o próprio trabalho”, o que parece se refletir na natureza das relações estabelecidas no espaço escolar e, por implicação, na formação dos alunos ali inseridos que, desse modo, tende a escapar da *infuncionalidade*, marca do humano (com base em PONZIO, 2014).

Em se tratando da aproximação às relações humanas *infuncionais* que creditamos às aulas de Língua Portuguesa, em sentido estrito, bem como à *esfera escolar*, em sentido amplo, no que concerne a uma *pedagogia histórico-crítica* (com base em SAVIANI, 2008 [1983]), de cunho emancipatório, entendemos, tal qual argumenta Ponzio (2014), a abertura para *encontrar* o outro, para saber quem o outro é, a acolhida efetiva essencial para o *encontro* de palavras de que vimos tratando, o que inferimos evanescida no que diz respeito ao conhecimento das *práticas de letramento* dos alunos participantes de pesquisa, como informa SHP. ao discorrer sobre temas de leitura foco de interesse dos estudantes da classe escolar de sétimo ano: (262) *Sabe que nessa parte, assim, eu falhei. Deveria ter feito um questionário pra perguntar pra eles, mas é uma coisa que eu pretendo fazer também...mas é uma coisa que eu quero fazer com eles pra colocarem o que gostam de ler.* (SHP., entrevista 2015), o que nos conduz a: (i) orientação exclusiva no livro didático; (ii) temas para leitura selecionados pela professora.

Com relação à orientação temática inscrita no *artefato* de que se lança mão em sala de aula, tende a constituir uma prática hermética à historicidade dos alunos, porque os concebe de maneira homogênea, a despeito das especificidades de suas *práticas de letramento* (STREET, 1988). Por outro lado, temas selecionados por nós professores podem caracterizar uma ação didático-pedagógica consequente se os docentes estiverem atentos a essa mesma historicidade dos sujeitos sócio-historicamente situados, o que nos remete à metáfora da *ecologia* de Barton (1994): a relação da escrita com o contexto e as possibilidades de ampliação da experiência com essa modalidade da língua. Essa atenção às vivências dos alunos (STREET, 2003) constitui fazeres com contornos complexos porque os alunos tendem a estar habituados a não serem consultados sobre suas preferências e experiências, inviabilizando o *encontro* de palavras.

Esta nos parece ser uma tradição escolar ainda muito renitente, objeto de discussão em Catoia Dias (2012): a responsabilidade docente na seleção de temas ganha contornos distintos se considerada a historicidade linguística dos alunos a fim de se fazerem escolhas que

convirjam com ela, mas que a extrapolem. Comungamos dessa concepção, pois cremos que dessa forma a leitura escolar ganha novos sentidos e razão de ser. Antunes (2003, p. 28, grifo nosso) entende que, no que se refere às atividades de ensino da leitura, ainda se encontra “[...] uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (**muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela**).” Uma compreensão tal, porém, não nos leva ao produtivismo (SAVIANI, 2013), ao ‘atendimento a demandas sociais externas’, mas à integração entre *mundo da cultura* e *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Entendemos que o processo de escolha do que se ler e *se dizer* carece ser assinalado por uma atenção ao conhecido pelos alunos, ao que está em sua *Zona de Desenvolvimento Real* (VIGOTSKI, 2007 [1978]). A pergunta que subjaz a essa concepção é “ensinar para quê”, “[...] pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido [...]” (GERALDI, 2010a, p. 116), mas, acrescentamos, com enfoque nos produtos culturais historicizados na ontogênese. Assim, a leitura de textos passaria de atividade escolar obrigatória à atividade atenta à *ecologia* (BARTON, 1994) local, mas não no sentido de uma rendição à fruição subjetivista (com base em BRITTO, 2015). Entendemos, evidentemente, essa satisfação no plano da ampliação da experiência, da fuga ao imediatismo, processo que compete à escola empreender, como argumenta Duarte (2013 [1993], p. 213, grifos nossos):

O processo de formação do *indivíduo para si* envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das *objetivações genéricas para si*. Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das *objetivações genéricas para si*. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas

que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Condição fugidia de atenção à historicidade do sujeito se reitera em roda de conversa com os alunos do nono ano, quando interpelados sobre as notas nas avaliações de Língua Portuguesa. Informa JAK.:

(263) *Eu perco muita nota, por causa do meu jogo. Eu fico fora por cinco dias, mas eu tenho dispensa, daí eu tenho que entregar [essa dispensa] pra GRF. e ela tem que me dar uma prova pra mim fazer, só que das vezes que eu entreguei, não me deram prova pra fazer...nem recuperação, aí assim eu fui perdendo nota. Aí no boletim agora eu fui com 7,0 porque eu perdi uma prova. E eu viajei um dia antes da prova e eu avisei a professora, mas me disseram que não dava tempo de fazer, aí eu fui com 7,0. Muitas vezes eu vou representando a escola, daí...* (JAK., nono ano, roda de conversa 2015).

O registro de JAK. remete mais uma vez aos limites do escafandro categorial em dissociação das condições em que se encontram os sujeitos tomados em suas singularidades. Importa, pois, o cumprimento do programa da disciplina no seguimento de datas e prazos estabelecidos, haja vista a sua obrigatoriedade por parte da instituição de ensino, reiterando a prototipia escolar que vimos sinalizando nesta última seção de análise: a relação do *eu* com o *outro*, tomados como sujeitos situados sócio-historicamente, e não-intercambiáveis, subtrai-se na assunção de uma lógica funcional produtivista (com base em SAVIANI, 2013) a serviço da formação de *competências* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) requeridas para o mercado de trabalho. Apagadas a acolhida e a escuta à *alteridade*, elide-se o *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra* que caracterizaria a aula de Língua Portuguesa. Sobre essa escuta, enfatiza Ponzio (2010a, p. 18-19):

[...] a condição para a escuta no seu significado impregnado de dar tempo ao outro, de disposição incondicional ao acolhimento da sua palavra, de convite a conter-se ainda um pouco, a dizer de novo, exatamente na consciência ou no

pressentimento de que essa possa não acontecer outra vez, possa ausentar-se, não existir mais, não ser. A escuta é baseada em um claro pressentimento de ausência do outro, em uma forte sensação da sua falta, mesmo em sua presença, e em um desejo incondicional do seu dizer, da sua voz.

Ainda em se tratando da premência de atenção às singularidades dos sujeitos que se encontram na condição de alunos em sala de aula – sem descuidar do *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]) –, importa retomar, mesmo que brevemente, ponto já discutido em seções anteriores sobre o desconhecimento docente acerca de nomes de livros didáticos fonte de pesquisa e de seus autores, como informado em (53) e (189). A recordação titubeante de tais nomes toca na constituição de nossa subjetividade, professores de Língua Portuguesa, na relação com o *outro* na *esfera escolar*: parece que essa *esfera* está desobrigada da atenção a editoras, a autores e a linhas editoriais, sugerindo não constituir o eixo da consulta o projeto de dizer inscrito no *artefato*. A dissimetria de *configurações cronotópicas* discutida na primeira seção de análise, a rarefação de vivências com textos em *gêneros do discurso* em sala de aula, a relação estabelecida com o livro didático por parte das professoras participantes de pesquisa e os prenúncios de caminhos outros que se podem inferir no trabalho com a textualização nas aulas de que participamos e naquelas a nós reportadas parecem inteiramente compatíveis com vivências de muitos professores da *esfera escolar* que tendem a caracterizar essa *esfera*, desobrigando-se os profissionais de atenção maior aos autores cujos discursos são reportados em aula. Reflexão que surge é: Não importaria à *esfera escolar* um exercício mais cuidadoso em relação a quem está se enunciando para os alunos – autores dos livros didáticos –, a que projeto de episteme se reporta o *ato de dizer* materializado nesses *artefatos*?

Por outro lado, no que concerne à atuação de setores institucionais da escola campo de pesquisa, indicia-se um olhar atento às singularidades dos estudantes quando nos informada a função do Serviço de Orientação Educacional, em entrevista com DLG.:

- (264) *O SOE é o Serviço de Orientação Educacional e nós aqui no Departamento também temos a Supervisão Escolar. Trabalhamos juntos, né? Na verdade eu sou orientadora, mas a gente, por falta de pessoal, a gente acaba fazendo a função de orientadora e supervisora. Então o SOE tá aqui pra acompanhar o trabalho do professor e do aluno.*

*Então a gente identifica problemas ou o que aparecer e tenta resolver. Então no início do ano a gente entra nas turmas, conhece as turmas, escolhe o líder, tem uma ideia da onde vem...por ser uma escola muito grande, vem aluno de todos os cantos...de rede pública, de rede particular, de município, né? Depois disso nós organizamos o Conselho de Classe e fazemos os ajustes necessários. Por exemplo, no último Conselho de Classe foi pedido para tirar os alunos que estavam incomodando muito, passar pra outra turma...então a gente tá sempre acompanhando. **A gente acompanha os alunos especiais que têm nessas turmas,** então a gente vai acompanhando o trabalho do professor, o andamento da aula, o problema dos alunos e vai resolvendo durante o ano todo, né? (DLG., entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

A despeito de menção à macrocategoria ‘aluno’ sugerida no tocante à formação de turma específica para estudantes envolvidos em questões indisciplinadas, inferimos, no excerto (264), aberturas por parte da escola, uma vez que se sugere existência de estrutura, de espaços e de pessoal de apoio no que concerne aos processos de ensino e de aprendizagem, em especial no olhar às singularidades dos sujeitos conforme nossa ênfase em negrito. Compreendemos haver, pois, indícios de relações de natureza outra estabelecida com os estudantes, tomados em sua *diferença não-indiferente*, em seus nomes próprios, por meio de posição de ausculta às suas peculiaridades, viabilizando, pois, o *encontro* de palavras, central ao alcance do *estado de intersubjetividade* (com base em WERTSCH, 1985), objetivo capital da formação escolar à luz do ideário *histórico-cultural* porque dele depende a apropriação da cultura.

Abertura análoga, porém concernente ao trabalho com a textualização, diz respeito à existência de Projeto de Produção Textual empreendido no espaço do Laboratório de Língua Portuguesa, como informa TPA., em interação conosco:

(265) *A TCI<sup>106</sup> usa o espaço do laboratório. Ela é responsável pelo projeto de Produção Textual. É um projeto também que existe, esse é pelo Estado. É o mesmo esquema do laboratório. É algo extra, mas que existe por lei e que é colocado como uma vaga comum de aula, só que com o nome...quando você escolhe pra fazer a prova de...no*

---

<sup>106</sup> Sigla do nome da professora de Língua Portuguesa responsável pelo Projeto de Produção Textual na escola campo de pesquisa.

*Estado ali você tem uma opção de projetos, ele é um projeto de...assim como o laboratório entraria como projeto também...projeto da área de Produção Textual. Ai os alunos vêm até ela que têm dúvidas, tem um espaço, usa também a biblioteca ou, se tivesse, algum outro espaço. É volátil, né, essa função aqui. (TPA., entrevista 2015).*

Inferimos, pelo excerto (265), prenúncios de percursos outros para o trabalho com textos em *gêneros do discurso*, em aproximação à lógica do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997) por parte da escola. São conferidos, aos alunos, espaços e possibilidades distintas em contraponto à rarefação textual que nos foi sugerida em ambas as classes escolares que nos receberam e em que imergimos.

Em relação a prenúncios de novos caminhos para a educação linguística escolar, como mencionado em seção anterior, se nos afigurou abertura, agora por parte dos alunos, no que tange a vivências outras no interior da *esfera escolar* referentes ao trabalho com textos em *gêneros do discurso* a serviço da *leitura* e da *produção de texto*, como discutido a partir dos excertos (144) a (148), abertura para um ensino de Português enfocado nas práticas sociais de uso da língua. Compreendemos que a rarefação de vivências com textos nas aulas de Língua Portuguesa não parece se dar por limitações das *práticas de letramento* dos interactantes, mas pela já mencionada prototipia dessa *esfera de atividade humana* que estabelece as ações docentes do modo como vimos descrevendo analiticamente, requerendo olhar mais cuidadoso por parte da instituição de ensino que tende a empreender suas ações à luz de *configurações cronotópicas* pretéritas, dissociadas, portanto, da historicidade de vivências com a linguagem que caracterizam os alunos participantes de pesquisa. Tal abertura se reitera em roda de conversa com os adolescentes do nono ano, quando indagados acerca de leituras de seu interesse:

(266) [Gosto de ler] *Obras que me façam sair pra outras coisas, que não tenham muito a ver com a realidade, ficção, histórias em outros universos. Coisas mais relacionadas à realidade, eu não gosto muito. Livro de autoajuda também não gosto, enrolante, assim. Me marcou [o livro] “A menina que roubava livros”, tá dentro da realidade, mas é passado, entendeu? (GZI., nono ano, roda de conversa 2015),*



bem como em entrevista com alunos da classe escolar de sétimo ano, quando interpelados sobre leituras literárias com que se identificaram:

(267) *A minha mãe, ela leu um livro que se chama “Irmão Negro” que era um menino, e a mãe dele tinha uma irmã e ela morava lá na Bahia, e a mãe do menino morreu, e daí ele precisou ir morar com a tia, daí ele falou ‘meu irmão tá vindo aí’...ele não falava que era primo, mas que era irmão, aí:::mas o irmão negro que não sei o que...aí todo mundo ficou com preconceito, sabe? (+) Ele tinha uma amiga que tinha uma piscina e quando o irmão tava junto ele não podia entrar...aí eu gostei bastante. (...) **A gente podia ler mais na escola.** (CPX., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa);*

(268) *O livro que eu mais gostei até hoje, que eu já li, foi no EDA, no quinto ano, eu li um livro sobre a “Andorinha do Mar”, o nome...sobre um passarinho que esqueceu como se voava, e aí ele ficou na praia, ele colecionava...tudo que ele achava ele começava a colecionar. Aí ele fez amizade com um caranguejo que todo dia à tarde ía na frente do mar e ficava olhando o pôr do sol e depois voltava pra toca...e depois uma gaivota tentou comer ele, ela lembrou como se voava e salvou o amigo dela. (...) **Costumo ler em casa, bastante...quando tem algum livro, eu leio.** (BUT., sétimo ano, entrevista 2015, ênfase em negrito nossa).*

Pelo que nos foi informado por GZI., CPX. e BUT., não parece haver denegação da leitura por parte dos alunos de ambas as turmas escolares, considerada a abertura para o *ato de ler* e suas vivências com livros literários no seio da *esfera familiar*. Como opina CPX., leitura poderia ser uma prática mais comum no interior da escola campo de pesquisa; apesar da abertura para o *encontro* de palavras com autores de textos, elide-se o convite a tal *encontro* para esses alunos.

Essa mesma abertura se reitera quando tratamos, em roda de conversa com os estudantes do nono ano, sobre o conto “Felicidade Clandestina”, lido em sala de aula: (269) *Eu achei interessante, sabe? Um pouco atrativo até a história Felicidade Clandestina...mas, é boa...fácil.* (GZI., nono ano, roda de conversa 2015), com o que concordou JAK. Parece haver, aqui, disposição para ausculta, para acolhida, para uma relação *intersubjetiva* efetiva, tal qual em momento final dessa mesma roda de conversa, ao serem manuseados textos, nos diferentes *gêneros do discurso*, materializados em seus específicos suportes: (270) *Eu conheço*

“O pequeno príncipe”, vi o filme. E acho essa revista “Super Interessante” bem legal...até tenho em casa. (...) Às vezes, leio jornal ((folheando o jornal)) e coleciono tiras. **Devia trabalhar com isso na aula, seria bem mais atrativo.** (GZI. nono ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa), o que é endossado por JAK.: (271) **Seria mais divertido mesmo!** (JAK., nono ano, roda de conversa 2015, ênfase em negrito nossa).

Inferimos *práticas de letramento* dos alunos que referendariam outras posturas escolares, aulas de outra natureza, com *eventos de letramento* de distinta ordem que se apresentam secundarizados. Remetendo-nos ao *Diagrama Integrado* (ANEXO C), compreendemos que nas *configurações cronotópicas* da sala de aula, os alunos são tomados como *interactantes* historicizados por *práticas de letramento* que sustentam *eventos de letramento* substancialmente distintos dos que acontecem nas aulas de Língua Portuguesa e que seriam *eventos* significativamente mais convergentes com as políticas educacionais atuais, no entanto instala-se uma secundarização passível de reconhecimento por parte dos estudantes participantes de pesquisa, o que inviabiliza o *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a) que atribuímos às aulas de Língua Portuguesa, em geral, e ao *ato de ler* nessas mesmas aulas, em especial.

Declina-se do *encontro* porque, para que ele se constitua, as singularidades são consideradas em seus tempos e espaços, e conforme vimos inferindo, proposta docente e alunos estão no mesmo espaço físico, mas parecem ocupar distintos tempos históricos; a escola e o livro didático da disciplina desfocam *configurações cronotópicas* dos alunos, o que inviabiliza a instauração do *encontro* de palavras. E mesmo que o *artefato* em questão fosse configurado de modo a contemplar tal *cronotopia*, o *encontro*, como atividade mediadora que inclui o livro, subtrai-se, considerada a complexidade conferida ao *artefato*, como vimos na primeira seção de análise.

Assim, entendemos que o *mundo da vida* dos alunos (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), suas interações estabelecidas por meio da modalidade escrita da língua, estão em um segunda configuração espaço-temporal, o que inviabiliza a ampliação de repertório decorrente do *desenvolvimento psíquico* e social dos sujeitos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), haja vista tal ampliação estar condicionada aos ditames da educação linguística escolar que, por sua vez, apresenta-se imersa em *configurações cronotópicas* pretéritas, tangenciando, pois, a internalização de conhecimentos essenciais à luta pela emancipação

humana que se dá via assinatura do *ato*, como argumenta Amorim (2013, p. 24, grifo no original):

O conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim (*pravda*). Reconheço-o como meu. Assino-o ‘com firma reconhecida’. Ao assiná-lo, imprimo minha marca, minha singularidade, minha participação no ser. Dou de mim, do meu lugar único e intransferível. Ilumino-o com o valor que lhe imprimo.

Nesse sentido, inferimos estar a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a *leitura*, em sentido estrito, no campo de pesquisa em que imergimos, em condições pouco favoráveis para que nossa ação como *esfera escolar* faculte o *encontro* de palavras, tendo presente configuração do campo de imersão analisada ao longo dessas seções, a despeito dos momentos pontuais em que o olhar para a textualização distanciou-se do *teoreticismo* e se aproximou do *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), conforme discutido na seção 5.4. Pelo que nos foi dado vivenciar, além da existência de pertuitos para entrada de textos materializados em *gêneros do discurso*, tanto em atividades de *leitura* quanto em atividades de *produção textual*, em distanciamento à lógica do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), especialmente no que diz respeito à leitura como *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), persistindo, portanto, os desafios da compreensão de ler na condição de *encontrar-se* da *outra palavra* e da *palavra outra*, instituem-se ações prototípicas reguladas pelas contingências dos escafandros dos papéis sociais ‘professor’ e ‘estudante’, condicionadas pela proeminência do controle institucional em lugar da apropriação do conhecimento, e em sintonia com posturas produtivistas que tendem a atender a interesses externos às relações entre *aprendizagem e desenvolvimento* (com base em SAVIANI, 2013; VIGOTSKI, 2007 [1978]). E aqui entendemos estarem conformações da educação escolar de modo mais amplo, não se tratando de especificidades do campo de pesquisa, mas de reverberações, nele, de propriedades da escola como *esfera da atividade humana*. Assim, lidar com essas propriedades diz respeito a todos nós, especialmente à universidade ocupada com a Educação Básica.

A formação humana, sob uma base *histórico-cultural* e fundamentada em uma pedagogia *histórico-crítica* (com base em

SAVIANI, 2008 [1983]) – bases que há mais de vinte anos ancoram a rede de ensino a que se filia a escola em questão – requer de todos nós, envolvidos com a educação no estado, outra dimensão para além da lógica produtivista e da funcionalidade mercadológica, exigindo, por implicação, estabelecimento de relações de outra ordem com aqueles que formamos; eis o fito da omnilateralidade, fim do processo escolar que defendemos e sobre o qual argumenta Duarte (2013 [1993], p. 216, grifos nossos): “Não se trata [...] de se negar a satisfação das necessidades elementares, mas de fazer da educação escolar um processo de ampliação e elevação das necessidades formativas dos alunos, na direção da formação da *individualidade para si*.”

À luz dessa perspectiva, o conhecimento sistematizado, produzido historicamente, que pode não ser do interesse do aluno tomado empiricamente, em termos de imediatez, corresponde, por outro lado, aos interesses desse aluno concreto, situado em uma sociedade que exige o domínio desse conhecimento. “E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (SAVIANI, 2012, p. 80). Para isso, em uma ‘pedagogia de acolhimento’ que vem sustentando esta tese, importa o conhecimento das *práticas de letramento* dos alunos a fim de que, vivenciando experiências outras que lhe são negadas em sua inserção social imediata, ressignifiquem seu conjunto de vivências com a escrita que os historicizam, ressignificação esta viável na condição de aula de Português como *encontro* de palavras, delineada por relações entre professores e alunos tomados em suas *alteridades absolutas* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), como sujeitos únicos.

Assim, a função da escola é, dentre outras, facultar aos estudantes apropriarem-se de usos da escrita que se historicizam no *grande tempo*, tais como conhecimentos das áreas filosóficas, científicas, artísticas e literárias materializados em *gêneros do discurso secundários* e, nesse sentido, *dominantes*, que transcendem a imediatez do tempo e do espaço, e dos quais depende, em boa medida, o exercício do direito à *infuncionalidade*, tal qual postulam Ponzio (2014) e L. Ponzio (2002).

Em convergência com esse olhar, Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015) apontam que diversos textos *vernaculares*, a exemplo daqueles que têm lugar em redes sociais, servem a uma funcionalidade que interessa ao mercado global e que a nós, como educadores, na *funcionalidade* da ação escolar, cabe facultar aos alunos conhecer o sagrado direito à *infuncionalidade*, implicada em nossa condição de humanidade (com base em PONZIO, 2014), da qual seriam representativas as manifestações literárias, como já mencionado neste capítulo. Na *ecologia* escolar (com base em BARTON, 1994), importam, pois, usos da modalidade escrita da

língua que perpassam presente, passado e futuro, tendo em vista não se estabelecerem como resposta a um mercado de consumo imediato, que aprisiona tais usos no tempo presente impedindo a dialogia com o *grande tempo*. Nesse sentido, faculta-se, ao aluno, a não permanência na órbita do seu idêntico (DAGA, 2016), a *desinsularização* do seu cotidiano.

Relações desenhadas nesse lócus dirigidas à *infuncionalidade* instituem-se, portanto, sobre a *diferença não-indiferente*, sobre a consideração dos nomes próprios dos sujeitos, de suas singularidades em detrimento de suas individualidades intercambiáveis. O *eu* e o *outro* se abrem para ver e param para escutar, consideram suas palavras como únicas e irrepetíveis, podendo ser enunciadas aqui hoje, mas não mais amanhã, por isso imprescindíveis para ambos.

Como já sinalizado, vimos arriscando estender o conceito de *encontro* para relações *funcionais* entre professor e alunos no intuito de propor que a aula de Português se institua sobre as singularidades em dissociação aos limites dos escafandros categoriais que, conforme inferido nesta seção, agem condicionados pela prototipia da *esfera escolar* em prol da *adaptação social* e da lógica funcional mercantil. Entendemos possibilidades de ações didáticas que, valendo-se da *funcionalidade* que caracteriza a *esfera escolar*, abra espaços à educação para o *infuncional*, para os usos da escrita em que a palavra não se rende à lógica do mercado global, como argumentam Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), o que certamente constitui desafio para a educação em linguagem atualmente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez vivenciada nossa busca por *encontrar* professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais situadas na região da Grande Florianópolis/SC (CATOIA DIAS, 2012), tendo por base uma inferência inicial desde lá acerca da linearização no uso de livro didático da disciplina em aulas em que havia leitura e atividades de compreensão de textos, nasceu em nós a vontade de retornarmos à parte de nosso campo de pesquisa de então a fim de imergirmos em aulas de Português, tomadas aqui como *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010a) – de professor e alunos –, no intuito de compreendermos especificidades do trabalho com o *ato de ler* nessas mesmas aulas no que diz respeito ao uso mais efetivo ou menos efetivo do livro didático de Língua Portuguesa. Tal vontade materializa-se na presente tese em que, concebendo o *ato de ler* como *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra*, buscamos responder à seguinte questão geral de pesquisa: **Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o *ato de ler* pela via do *encontro*? Em os havendo, como se configuram? Em não os havendo, o que se coloca em seu lugar?** O objeto de pesquisa para cujo olhar essa questão aponta relaciona-se intrinsecamente com objeto e questão de pesquisa de Tomazoni (2016), dada a convergência de ambos os estudos desde Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012), convergência mencionada ao longo desta tese.

No intuito de responder a essa questão geral com seus desdobramentos, participamos de aulas de Língua Portuguesa em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em Florianópolis e interagimos com as duas professoras dessa disciplina que atendiam a cada uma das turmas na instituição de ensino. Além de imersão em aulas, interagimos com alunos das duas classes escolares, com a orientadora educacional e com a coordenadora do Laboratório de Língua Portuguesa durante o segundo semestre do ano letivo de 2015. Assim considerando, as respostas que se delineiam para a mencionada questão de pesquisa e que compõem a tese que defendemos neste estudo decorreram dos *eventos de letramento* por nós vivenciados, tanto quanto daqueles *eventos* a nós reportados pelos participantes de pesquisa e se consolidaram a partir da triangulação de dados que foram gerados por meio de *observação participante*, *entrevistas*, *rodas de conversa* e *pesquisa documental*.

Nesse percurso e tendo como base o *Diagrama Integrado* constante no Anexo C, inferimos uma prevalência de aulas cujo enfoque foi o ensino de classes de palavras e de funções sintáticas materializado em ações empreendidas pela transposição de conteúdos e exercícios no quadro de giz, encaminhamento que encontramos tanto na turma de sétimo ano quanto na de nono ano. Considerando os objetos culturais foco do *ato de dizer* em sala de aula referentes, em sua maioria, a conhecimentos *gramaticais taxionômicos e normativos* – encaminhamentos que se dão conforme planejamentos anuais de cada ano escolar (ANEXOS D e E) –, compreendemos haver complexos hiatos entre conteúdo programático dessas mesmas aulas e vivências com a linguagem por parte dos estudantes, em uma ‘alocação espaço-temporal dupla’: aquela atinente aos objetos culturais postos em discussão nas aulas no interior da *esfera escolar* e, conseqüentemente, às atividades empreendidas em prol do ensino deles, e aquela concernente ao tempo e ao espaço em que estão inseridos/de que fazem parte os alunos. Não se trata, assim, de hiatos que possam evocar *déficits* (com base em BERNSTEIN, 1982 [1961]), olhar de que não nos ocupariamos dada sua irrazoabilidade; trata-se de hiatos que remetem às relações entre as *Zonas de Desenvolvimento* dos alunos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), dada sua inserção cronotópica.

Entendemos, assim, que as concepções e as ações didáticas, bem como os encaminhamentos relacionados à *ecologia* do campo de imersão (com base em BARTON, 1994; IRIGOITE, 2015) apresentam-se em processo de gestação no que tange a um ensino ancorado nas práticas sociais em se tratando da educação em linguagem, constituindo abordagens que evocam uma *cronotopia* pretérita, prestando-se a uma formação humana unilateral, na qual o acesso às *objetivações genérico-humanas* (DUARTE, 2013 [1993]), base da formação humana integral, atém-se ao âmbito das prospecções institucionais, como em SC (2014).

Nesse lócus, e atentando para o processo de *apropriação* que caracteriza a *esfera escolar*, inferimos enfoques imediatistas para a aprendizagem, haja vista a condição fugidia de *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) por boa parte dos alunos em relação aos objetos culturais tematizados no ensino, bem como aos *eventos* propostos em sala de aula, o que reputamos – dentre outros motivos – ao enfoque dado a tais objetos. Compreendendo a ausculta à *alteridade* como condição para a *atenção seletiva* e, esta, como condição para a *aprendizagem*, que, por sua vez, é condição para o *desenvolvimento*, inferimos que os estudantes veem-se ante lembranças titubeantes no que concerne aos conteúdos trabalhados em aula, justificando, por caminhos



diversos, a qualidade de seu desempenho nas avaliações e sugerindo que a equanimidade entre os polos do *ensinar* e do *aprender* constitui um desafio na *ecologia* em que se inserem (com base em IRIGOITE, 2015) no que tange às aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, uma *aprendizagem* significativa (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos objetos culturais com que se trabalha nas aulas é um vir-a-ser para parcela dos alunos participantes de pesquisa, assim como de objetivações outras pelas quais se promoveria sua *individualidade para si* (com base em DUARTE, 2013 [1993]). Essa ambientação protela a constituição da aula de Língua Portuguesa como *encontro* e uma configuração da educação escolar em linguagem comprometida com a formação humana omnilateral, como prevê a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014).

Em se tratando da entrada mais efetiva ou menos efetiva do livro didático nessas aulas, compreendemos haver uso do *artefato*, em ambas as turmas, tendo como critério norteador os conteúdos programáticos constantes nos respectivos planejamentos anuais, de acordo sobretudo com os conhecimentos gramaticais *taxionômicos* e/ou *prescritivos* constitutivos desses programas. Na turma de sétimo ano, inferimos um uso mais contínuo do livro do que apontaram nossas vivências na turma de nono ano, continuidade esta entendida não como ‘simetria entre ordenação dos conteúdos do livro e cronologia do ano letivo’, mas como ‘simetria entre planejamento de ensino para o ano escolar e presença dos itens desse planejamento no livro’, quer na ordem proposta pelos autores, quer fora dela, em um movimento oscilante na utilização do *artefato*.

As aulas em que imergimos compuseram-se também de outros materiais tomados na condição de apoio, especialmente no que tange a exercícios característicos da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]), o que interpretamos, nesta tese, como decorrência de inexistência, no livro didático da disciplina, de abordagens compatíveis com as demandas de teor gramatical sentencial surgidas em sala de aula na quantidade ali esperada. O recurso ao mencionado material complementar parece se estender às atividades de *leitura* e de *produção textual*, em uma alternância entre propostas contidas no *artefato* e outras oriundas de diferentes materiais, dentre eles outros livros didáticos. Inferimos, assim, presença constante de livro didático nos *eventos de letramento* de que participamos, como naqueles a nós reportados, constituindo uma linearização no uso ‘de’ livro didático de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e não ‘do’ livro didático adotado na escola, especificamente, tal qual concebido em Catoia Dias (2012).

Diante da prevalência de tópicos *gramaticais taxionômicos* e *prescritivos* no *ato de dizer* docente em ambas as classes escolares, indicaram-se espaços para entrada de textos materializados em *gêneros do discurso*, tanto em atividades de *leitura* quanto em atividades de *produção textual*, em distanciamento à recomendação de sua prevalência, se considerada a lógica do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997) que institucionalmente pauta a rede em questão (SC, 1998; 2014). Com relação ao *ato de ler* – objeto deste estudo –, compreendemos haver uma utilização bastante pontual do livro didático da disciplina no que diz respeito à leitura e à interpretação de textos nos diferentes *gêneros do discurso* nas propostas apresentadas pelo *artefato*, o que reputamos, em parte, à complexidade que as professoras participantes de pesquisa tributam a esse *artefato*, cujo uso, em se tratando da educação para o *ato de ler*, remete a uma evocação pontual considerada sua ocasionalidade em convergência com o tema das aulas, assim como considerada uma intervenção docente menos recorrente quando das atividades propostas para essa finalidade especificamente.

Na turma 701, textos dedicados à interpretação textual, em sendo vivenciados, materializam-se, prevalentemente, por meio de transposição no quadro de giz, ação que entendemos suscitar posturas de *configurações cronotópicas* pretéritas. Já na turma 905, a entrada de textos em *gêneros do discurso* veiculados em suportes outros que não o livro didático da disciplina é episódica. Importa mencionar que, em ambas as turmas, vivenciamos aulas de leitura de textos em *gêneros do discurso* veiculados nos livros didáticos, textos para os quais se lançou olhar em direção ao ensino sistemático de classes de palavras e de funções sintáticas como tradicionalmente tomado, subvertendo a lógica porque colocando a abordagem textual como espaço para metacognição sistêmica.

Neste estudo, um movimento nos pareceu bastante significativo, a exigir novas abordagens em pesquisa: interagimos com alunos que, na *esfera familiar* e em *esferas* outras do cotidiano, parecem vivenciar *eventos de letramento* com *artefatos* da *esfera literária* de modo recorrente e volitivo, vivências que constituem parâmetros para eles avaliarem a ação em linguagem da *esfera escolar* no que diz respeito a experiências com leituras extensivas em livros de vários *gêneros*. Vimos ali *volição* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) para tal: uma disposição planejada, ciente dos propósitos para os quais se dava, do que constitui exemplo eloquente a organização dos estudantes para escrever um livro de ficção disponibilizado em página eletrônica. Como não estendemos nossa ação de pesquisa às famílias – tendo presente que o livro didático é componente nodal deste estudo, o que nos atém à *esfera*

*escolar* –, não podemos discutir implicações mais efetivas das *práticas de letramento* desses alunos; de todo modo, podemos afirmar haver *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004) para leituras de outra ordem, componentes da inserção *cronotópica* dos alunos em questão. Trata-se de uma *volição* fecunda para a atividade escolar, se o mencionado hiato entre as *configurações cronotópicas* se desfizer.

Decorrente dessa breve experiencição com a textualização nas aulas de Português, textos em *gêneros do discurso* transcendem o foco do *ato de dizer* de parte dos alunos, estando suas memórias intrinsecamente relacionadas a textos transcritos no quadro de giz em que são veiculadas conceituações de elementos gramaticais da língua e exercícios de fixação. A dificuldade parece derivar, a nosso ver, de uma familiarização ainda inicial com a prática de leitura de textos em *gêneros* na *esfera escolar*, tendo presente que referenciar exige ter vivenciado o objeto de referênciação.

Em consideração à questão que norteia este estudo e em se tratando dos *eventos de letramento* que descrevemos analiticamente, inferimos haver um espaço ainda em gestação, nas aulas de Língua Portuguesa em ambas as turmas em que imergimos, para o trabalho com leitura de textos em *gêneros do discurso* diversos, especialmente no que concerne à leitura como *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), considerado o tangenciamento da experiencição do objeto. A ocupação com a textualização tende a uma rarefação requerida pelo movimento em prol de questões *taxionômicas* e *normativas* da língua, o que – na *ecologia local* (IRIGOITE, 2015) – responde a implicações do longo período de greve, após o qual a centração do esforço escolar pareceu valorar a dimensão ontológica dos conteúdos gramaticais. Em estando presente a atividade de leitura, ela se delinea sob um enfoque cognitivista e estrutural, em assepsia à *dimensão social* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e à *dimensão intersubjetiva* da leitura, como vimos concebendo desdobramentos do *ato de ler* nesta tese. Assim, em resposta à questão de pesquisa, reiteramos a compreensão de estarem ainda em gestação os espaços para o *encontro* de autor e leitor, desafio inquietador que se projeta à educação em linguagem hoje, seguramente, e que ganha lentes de aumento nesta situação específica: uma greve reduz o tempo escolar e, em o fazendo, faz eclodir o que é de fato objeto de valoração institucional, os *conhecimentos gramaticais normativos e taxionômicos*.

Considerando o *livro didático de Língua Portuguesa* como importante desdobramento da questão norteadora de nosso estudo, refletimos acerca das relações que os participantes de pesquisa

estabelecem com esse *artefato* tanto no âmbito das aulas em que imergimos quanto no âmbito dos *eventos de letramento* a nós reportados, com o fito de problematizarmos a configuração das ações escolares, em sentido estrito, e das ações governamentais, em sentido amplo, no que diz respeito à implementação do uso de livros didáticos nas instituições formais de ensino.

Na turma de sétimo ano, como já mencionamos, sugere-se uma recorrência significativa de utilização do *artefato* nas aulas de Língua Portuguesa, em um trabalho contínuo com o livro, o que relacionamos com a possibilidade de os alunos deste grupo permanecerem com o *artefato*, levando-o para casa, de modo a tê-lo como fonte de pesquisa e estudo em espaços outros que não somente àqueles restritos à *esfera escolar*, diferentemente da situação em que se encontram os estudantes do nono ano participantes desta pesquisa para os quais foi protelada a posse do *artefato* no momento de distribuição de exemplares do livro no início do ano letivo, o que tangencia a lógica do PNLD e diz respeito a questões mais amplas de gestão que fogem ao âmbito da ação didática na classe escolar e da própria escola em seus desafios institucionais.

Outro componente desse contexto – paradoxal em relação ao que reportamos no parágrafo imediatamente anterior – é grande parte dos alunos do sétimo ano esquecer o livro didático da disciplina em casa, eximindo-se de tê-lo consigo nas aulas. O questionamento que nos surge é: Como se configura uma habituação cultural de esquecimento do livro, considerando sua centralidade nas aulas de Língua Portuguesa, visto que, se não linearizado, coloca-se sempre na relação com outros livros didáticos? Essa questão nos parece central para a lógica que sustenta o PNLD e, adicionalmente, para o conhecido dispêndio de capital público para sustentar essa mesma lógica. Entendemos que o esquecimento do *artefato*, em si mesmo, é um indicativo da dissociação *cronotópica* de que vimos tratando; ele é esquecido porque sua relevância não é *assinada* ali, nos termos de Bakhtin (2010 [1920/24]).

Enquanto parece haver, em nível nacional, um movimento muito intenso em favor de uma qualificação dos livros sob o ponto de vista do controle de produção e distribuição, parece que essa mesma qualificação não tem tido um contraporte no papel que esse livro didático efetivamente ocupa e como ele se coloca na condição de *artefato* no dia a dia da escola; os dados de que nos ocupamos nesta tese sustentam essa compreensão e convergem com um conjunto de outros estudos realizados no Grupo de Pesquisa de que fazemos parte, a exemplo de Pedralli (2014), Irigoite (2015), Pereira (2015), Tomazoni (2016), Daga (2016). Sobre o modo como as professoras se relacionam com o livro, tanto questões periféricas

– como titubeio na recordação do título da obra – como questões fundantes – a exemplo de tributar a ela demasiada complexidade –, indiciam pouca intimidade docente com o *artefato*. Pelo que experienciamos em sala de aula, parece haver, nessa relação, uma conexão produtiva, mas também em processo de gestação ainda inicial, no tocante às propostas inscritas no material didático, o que reputamos, em grande medida, à ‘complexidade’ conferida por elas, as professoras, à obra. Nessa condição, tendem a lançar mão daquilo que converge com suas representações docentes acerca do conteúdo a ser ensinado.

Vale retomar imprecisão já apontada: uma vez constando no planejamento determinado conteúdo, há de ser trabalhado; havendo seleção de livro didático na escola, orienta-se levá-lo a termo por esse *artefato*; não existindo convergência entre conteúdos do livro e demandas das turmas escolares, há que se buscar exemplos em outros livros didáticos. Eis o quadro que se desenha no tocante a relações entre *esfera escolar* e *artefato*, consideradas as diretrizes do *Diagrama Integrado*, o que reitera a análise a respeito das relações mantidas entre PNLD e nós, professores do Ensino Fundamental, relações bastante conhecidas em processo de seleção de livros: muitos professores escolhem obras *não recomendadas* ou *recomendadas com ressalva*, sendo mínimo o percentual de escolha dos livros *recomendados com distinção* (com base em BATISTA, 2003), quadro que não nos parece ter tido grandes mudanças na última década, apesar das mudanças na forma de atribuir ‘selo de qualificação’ às obras por parte do governo. A nosso ver, a seleção de um livro didático delinea-se pela historicização do nosso percurso de professor com ele; como, neste caso, as professoras participantes de pesquisa não tiveram oportunidade de participar do processo de seleção, o vínculo parece ser instaurado mais por um mecanismo de respeito institucional que de ‘abertura para’, o que entendemos redundar nas formas com que as docentes se movem com esse *artefato* e em seus esforços por fazê-lo de modo enriquecedor a despeito das contingências de ‘ter em mãos a obra que lhes é dado ter no momento’.

Parece haver, portanto, um hiato de outra ordem, aqui, mas sob a mesma lógica: agora, entre professores e *artefato* – o que reputamos à natureza das abordagens de ensino – e que concorre para o já mencionado hiato entre alunos e *artefato*, que inferimos decorrente da assincronicidade entre historicização dos estudantes e conformação do suporte, no qual se veiculam os objetos culturais tematizados no processo educacional. Sugere-se, pois, estar em xeque a pertinência de uso de livros didáticos tal qual tomados contemporaneamente, o que nos conduz a

refletir: Não estaríamos, em nível nacional, endossando indefinidamente um caro Programa governamental que deveria ser temporário até se conquistarem condições de formação e de atuação docentes para o magistério brasileiro? Que políticas públicas endossam essa manutenção *ad infinitum*? Que papel as agências formadoras desempenham para endossar a presença do livro didático, nas configurações do PNLD, como ‘necessárias’ em nível nacional? Por que professores universitários assumem como sendo também sua ingerência a autoria de livros didáticos assim como a condição de seus avaliadores? Por que um programa como esse não transcende sua funcionalidade de modo a que os vultosos recursos sejam alocados para materiais paradidáticos de apoio a aulas planejadas pelos professores? Que razões de mercado justificam uma sedimentação assim tão inquestionável desse mesmo Programa, o que inclui, reiteramos, o beneplácito da *esfera acadêmica*?

Essas perguntas ganham especial destaque no campo atual da Linguística Aplicada, marcado por estudos de base etnográfica e por projetos de enfoque subjetivista que caracterizam, por exemplo, abordagens dos estudos culturais, pós-estruturalistas e pós-coloniais. Endossar a uniformidade do PNLD sob esses auspícios teóricos parece flagrante incongruência, em que pese o esforço acadêmico por justificar a conciliação do que é local e do que é global no uso desse *artefato*. Já na vertente a que nos filiamos, um enfoque marxista de emancipação (VYGOTSKI, 2012 [193\_]), a inquietude está na tentativa de obras como Cereja e Magalhães (2012) de lidar com o enfoque discursivo que atende às correntes teóricas anteriormente mencionadas, sem se desfazer do enfoque epistêmico, negado por aquelas correntes e a centralidade de nossa filiação. E ao fazê-lo, o livro em questão deturpa ambos os enfoques, porque coloca o texto como pretexto no normativismo – nem um, nem outro enfoque são de fato consolidados, do que é sinal a busca por materiais complementares no campo de pesquisa.

Em se tratando das vivências com textos em *gêneros do discurso* levadas a termo em sala de aula e considerando o espaço para o *encontro* de leitor e autor de texto no que diz respeito ao *ato de ler*, em determinados *eventos de letramento* que vivenciamos, tanto quanto em *eventos* a nós reportados pelos participantes de pesquisa, se nos afiguraram ações metodológicas em que se entrevê o *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) no que diz respeito às práticas de *leitura* e de *produção textual* escrita, em especial a atividades empreendidas com os *gêneros poema, conto e reportagem*.

Nossa primeira inferência relativa a ‘prenúncio de caminhos outros’ refere-se ao trabalho com *poema* e *conto* tal qual inscrito nos

livros didáticos. Entendemos que voltar o trabalho escolar para o que o livro didático sugere em se tratando desses *gêneros*, em que pese fazê-lo respectivamente sob o tratamento estrutural e cognitivista propostos pelo livro em questão, prenuncia um movimento para outros modos de encaminhar a educação em linguagem, uma vez que dissociada do foco em atividades gramaticais sentenciais. Como registramos, essas atividades com textos redundaram, também respectivamente, na leitura de obra de *poemas* e na produção de *contos*. Entendemos, assim, que *poema* e *conto* integraram as aulas dessas classes, em uma configuração em que remanesce uma concepção sistêmica de *língua* e uma concepção cognitivista de *leitura*, mas um importante espaço foi aberto ali pelo reendereço do olhar docente. Consolidar a força desse novo olhar é desafio para processos de formação inicial e continuada a cargo das universidades e das redes mantenedoras das escolas básicas.

No que diz respeito ao encaminhamento seguinte, relativo a convite para leitura de livro de *poemas* e livro de *contos*, no movimento de trabalhar o *gênero* em classe e convidar os alunos a novas vivências com esse *gênero do discurso* para além da *esfera escolar*, vemos o ‘prenúncio de caminhos outros’, uma vez que coloca em cena a prática social efetiva, a despeito das limitações institucionais marcadas pela insuficiência de exemplares de livros literários de *contos*. Nesse cenário, se indicia um movimento enriquecedor no tocante ao trabalho com textos em *gêneros do discurso* – considerando o todo das atividades. Em nosso entendimento, o anúncio de caminhos outros corresponde ao retorno ao *mundo da vida* em distanciamento ao *teoreticismo* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) instaurado por ‘reflexões sobre’ em detrimento de ‘vivências com’.

Sobre os encaminhamentos propostos no que concerne à prática de *produção textual* escrita, por sua vez, tomamo-los como avanços no que diz respeito ao trabalho de produção de *contos* para a compilação em um livro de *contos*, emergindo uma finalidade outra para as produções textuais escritas que não aquela comum à tradição escolar. Parece haver um olhar dirigido para um suporte específico – livro – e, por implicação, para possíveis destinatários outros que não mais unicamente o professor de Língua Portuguesa, em uma busca por fugir ao que é objeto de crítica na literatura da área. Entendemos a abertura para a prática de *produção textual* de *contos* a serem compilados em um livro como aproximação ao *mundo da vida* e, em distanciamento, portanto, do *teoreticismo* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) que tende a se tornar inócuo no que tange à atividade de *redação* escolar.

Quanto à produção de *reportagens* que tratam de setores específicos da escola campo de pesquisa, entendemos que as atividades empreendidas na turma 905 suscitam uma abordagem sociointeracional de linguagem, voltada à prática de *produção de texto* em detrimento, também, da *redação escolar*, haja vista a operacionalidade do trabalho desenvolvido: formação de grupos, divisão de temas, elaboração de questionamentos aos entrevistados, atividade de entrevista em si, gravação em vídeo e processo de escritura. Vale apontar para a seleção de um tema que tende a ser de interesse dos alunos e os conduz a reconhecer o local em que estudam; portanto em convergência com a historicização desses sujeitos. Aqui se nos afigura uma *produção de texto* decorrente de todo um processo anterior que oferece aos estudantes elementos para *ter o que dizer, ter a quem dizer, constituir-se o locutor como tal e escolher as estratégias para dizer*, compreensões amplamente conhecidas a partir de Geraldí (1997). Inferimos anúncio de novos olhares para a textualização que compreendemos se materializar no trabalho desenvolvido com *reportagem*, tanto quanto nas atividades com *contos*, por meio da atenção mais demorada a ‘vivências com’, trabalho este que, a nosso ver, tende a incidir nas *Zonas de Desenvolvimento Imediato* dos alunos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), distanciando-se do mero *teoreticismo*, em movimento de direção ao *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), à prática social de *produção textual* escrita. Eis, aqui, a prática social em que se materializam os ‘prenúncios de caminhos outros’ para a textualização na educação em linguagem. Tais ‘caminhos outros’ em consolidação encontram também eco em estudos de nosso Grupo de Pesquisa, como em Correia (2013).

Foco também de nossa atenção no que concerne ao estabelecimento de relações delineadas em prol do *encontro* de palavras diz respeito às condições infraestruturais ou a orientações de âmbito da gestão escolar dirigidas à implementação de ações metodológicas voltadas para o trabalho com textos em uma perspectiva sociointeracional. Inferimos um olhar atento, por parte do grupo da Orientação Educacional, à singularidade dos sujeitos, responsabilizando-se, junto da família, pelos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, o que reitera os espaços e a estrutura escolares existentes para ações docentes com novos contornos, bem como a atenção mais demorada à liberação do uso de aparelhos celulares no interior das salas de aula, espaço que vem sendo conferido por parte da gestão institucional à ampliação das ações docentes no que diz respeito à diminuição da assincronicidade entre historicidade das vivências com



linguagem que caracterizam os alunos participantes de pesquisa e objetos culturais tematizados no ensino de Língua Portuguesa.

Espaços outros que parecem endossar ações ocupadas com o *encontro* de palavras referem-se ao Laboratório de Língua Portuguesa e à Vivência, evento realizado durante um único dia no espaço escolar e aberto à comunidade. No Laboratório são realizados projetos como “Piquenique Literário” e “Produção Textual” já descritos analiticamente. Além de locus para tais projetos, o Laboratório se ocupa com a oferta de obras literárias recebidas do MEC aos alunos da escola. Logo, a rarefação do enfoque na textualização nas aulas de que participamos e daquelas reportadas a nós parece dever-se mais a questões de planejamento e a concepções teóricas e menos a contingências estruturais, considerando o leque de possibilidades de espaços e de apoio profissional com que esta escola especificamente conta. Quanto à Vivência, refere-se a *evento* promovido pela instituição de ensino com vistas à formação dos sujeitos, em práticas outras àquelas constituintes do cotidiano escolar – ainda que, no tempo de nossa imersão e sob determinados contornos, com vinculação a demandas do período de greve. Inferimos uma ocupação, por parte dos profissionais, em oferecer atividades distintas a fim de facultar ressignificações das representações acerca de determinados objetos culturais, em distanciamento às interações levadas a termo em aulas operacionalizadas sob a lógica de um ensino de *língua* sistêmico caro à tradição escolar (com base em SAVIANI, 2013).

Os ‘prenúncios de caminhos outros’ de que tratamos nesta tese indiciam uma predisposição docente para conceber de forma diferente aulas de Língua Portuguesa. Para que tais prenúncios consolidem efetivamente novos caminhos, deixando de apenas anunciá-los, entendemos fundamental que a *esfera acadêmica*, nos processos de formação inicial e continuada, atue para que os profissionais egressos ou em formação disponham de bases filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas que lhes facultem compreender o que subjaz a sua prática, a serviço de que formação se colocam no delineamento de seus planejamentos de ensino e no modo como operam com recursos como o livro didático.

Por fim, no que respeita à constituição da aula como *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra*, bem como ao trabalho escolar com o *ato de ler* também tomado como *encontro*, inferimos tratar-se de ‘percursos em gestação’, haja vista aspectos como posição de *diferença indiferente* por parte dos alunos envolvidos nos *eventos* a fim de *encontrar* o outro. Disso parecem derivar ações coercitivas aplicadas em sala de aula com o fito de manutenção da ordem requerida nesse espaço

escolar, a exemplo de transposição de conteúdos no quadro de giz, implementação de espelho de classe e ‘visto nos cadernos’ – este último nos remete a Irigoite (2015) –, estratégias que evocam *cronotopia* pretérita e que, possivelmente por essa razão – dentre outras –, contribuem para pôr em xeque a aula como *encontro*. Nesse lócus, os sujeitos passam a atuar segundo os papéis sociais ‘professor’ e ‘aluno’, sob a lógica da prototipia da *esfera escolar* em favor, sob vários aspectos, da funcionalidade e do produtivismo (SAVIANI, 2013), tal qual se dá pela cobrança diária de carteirinhas, e em dissociação à *infuncionalidade* que marca – deveria marcar? – relações humanas outras (PONZIO, 2014).

Vale reiterar que temos ciência de que a *esfera escolar* é uma instituição caracteristicamente *funcional*, contudo entendemos possível abertura de espaços para a *infuncionalidade*, colocando em xeque a intercambialidade típica das relações funcionais, tanto quanto os escafandros da cristalização dos papéis sociais de ‘professor’ e ‘aluno’ em favor de uma educação para a omnilateralidade (com base em DUARTE, 2013 [1993]), educação esta ocupada em derrubar os abismos entre a *ontogênese* e a *sociogênese* no *desenvolvimento* dos sujeitos (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nesse contexto, nos parece que a administração dos limites dos diferentes *escafandros* é a grande busca para a constituição de uma relação intersubjetiva mais *infuncional* e, no tocante à *aprendizagem* escolar, para o alcance do *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985).

Em se tratando da prototipia que reputamos às ações educacionais, ela se reitera no que diz respeito ao cumprimento do conteúdo programático, o que consideramos como uma preservação do *escafandro*, se examinada a dificuldade encontrada em ambas as classes no tocante à compreensão de textos por parte dos alunos. Tal prototipia também se reitera no que tange à condição fugidia de atenção às *práticas de letramento* dos alunos e sua historicidade. Entendemos que a relação intersubjetiva como o cerne dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa é elidida em favor do esforço pelo cumprimento do programa: requer-se institucionalmente que, no período de uma semana, inicie-se o estudo de um objeto cultural por meio de transposição no quadro de giz, realizem-se atividades de fixação e se finalize o processo por intermédio de aplicação de instrumento avaliativo. Tais ações e outras congêneres delineiam-se a partir de uma tendência de permanência no *modus operandi* do cotidiano, trazendo consigo o risco de insularização nesse mesmo cotidiano em virtude da inexistência de tensão com o *grande tempo*, do que se ocupa Daga (2016), também em nosso Grupo de Pesquisa.

Nessa prototopia da *esfera escolar*, inferimos ações em detrimento de atos (com base em AMORIM, 2013; PONZIO, 2010b) delineadas pela busca de *álibis* para o existir (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), conforme processo de seleção de livros didáticos na escola campo de pesquisa: profissionais – por motivos afetos ou não a eles – não participam da escolha das obras, *álibi* que tem a ata de reunião como materialização.

As ações, em lugar de atos responsáveis, parecem caracterizar atividades com leitura empreendidas em sala de aula, a despeito de abertura para o ato de ler por parte dos alunos participantes de pesquisa e suas vivências com livros literários no seio da *esfera familiar*; apesar dessa abertura, em *esferas* do cotidiano, para o encontro de palavras de aluno e autores de textos, elide-se, na *esfera escolar*, o convite para encontro de igual natureza. Inferimos, assim, práticas de letramento dos estudantes que referendariam outras posturas escolares, com eventos de letramento de distinta ordem, os quais se apresentam secundarizados, eventos que seriam convergentes com as políticas educacionais atuais e que facultariam o encontro de palavras.

Nesse contexto e respondendo à questão geral de pesquisa, inferimos estar a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a leitura, em sentido estrito, no campo de pesquisa em que imergimos, em uma *ecologia* escolar (IRIGOITE, 2015) a requerer novas ingrediências para o encontro de palavras, ingrediências que se anunciam nos momentos pontuais em que se coloca o olhar para a textualização, distanciando-se do *teoreticismo* e se aproximando do *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Tais ingrediências são fecundas nessa *ecologia*, considerando que colocam em suspensão ações prototípicas voltadas para o ensino de conhecimentos gramaticais taxionômicos e normativos. Esses conhecimentos orientam o uso do livro didático em sala de aula, em ações reguladas pelas contingências dos *escafandros* dos papéis sociais ‘professor’ e ‘estudante’, condicionadas pela proeminência de um controle institucional que prospecta a *apropriação* do conhecimento para um futuro a se estabelecer, e faz urgentes, para o presente, posturas produtivistas em sintonia com demandas externas.

Como já mencionado, vimos arriscando estender o conceito de encontro para relações funcionais entre nós, professores, e alunos no intuito de propor que a aula de Português se institua sobre as singularidades dos sujeitos em dissociação aos limites dos *escafandros* categoriais que agem em prol da *adaptação social* e da lógica funcional mercantil. Entendemos possibilidades de ações didáticas que abram espaços à educação para o *infuncional*, para os usos da escrita em que a palavra não se rende à lógica do mercado global, abertura em nome de

uma formação humana completa, considerando a necessidade de agudização da criticidade em tempos atuais, desafio para a educação em linguagem.

Entendemos, nesse sentido, reflexões e ações urgentes no que diz respeito à atuação da Universidade nos processos de formação inicial e continuada de profissionais da área da Língua Portuguesa, tendo em vista a complexidade que a lógica de um *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997; GERALDI, 1997) parece oferecer a parte desses profissionais, resultando em ações escolares fundamentadas no estudo gramatical da linguagem característico da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) que tende a se manter ainda hoje na *esfera escolar*, como sugerem já mencionados estudos em nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2011; 2015; PEREIRA, 2015; GIACOMIN, 2013).

Com esta tese – que segue, em nosso Grupo, Irigoite (2011; 2015), Pedralli (2011; 2014), Correia (2013), Giacomini (2013) e Pereira (2015) – e que se coloca como coetâneo de Tomazoni (2012; 2016) e Daga (2016), encerramos, nesse mesmo Grupo de Pesquisa, uma importante etapa de estudos que buscam compreender a educação em linguagem em escolas de redes públicas locais. A sequência deste processo é: tendo compreendido especificidades desse movimento, passamos a nos ocupar da busca por incidir sobre ele, em *encontros* nossos e de professores que participaram desse conjunto de estudos, o que se delineia em Goulart (2016), Mossmann (2016) e Pereira (2016), projetos de tese de doutorado que compõem um novo movimento no qual também nós estamos envolvidos: pensar com esses professores percursos que historicizem (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) os mencionados ‘caminhos outros’, na busca de que sejam menos ‘prenúncios’ e mais objetivações de outros modos de atividade humana na *esfera escolar*.

Almejamos, assim, com esta tese, lançar novas luzes na etapa que se encerra nesse Grupo: aqui, sobre a educação para a *leitura*, processo tão caro a nós, especialmente no tocante ao espaço escolar. Considerando que nos distinguimos do produtivismo da adaptação ao que está posto – ‘uma escola para atender a demandas sociais’ –, haja vista nossa filiação a uma escola que componha um projeto ‘de sociedade’ e não um projeto ‘de subjetividade’ (com base em DUARTE, 2003), educar para a leitura implica educar para o *ato de ler* e para posições *exotópicas* em relação ao *mundo da vida*, no sentido de ressignificações de representações já instituídas: há de se estranhar a vida e *afigurá-la* constantemente (com base em L. PONZIO, 2002), o que pode ser inviabilizado se não contarmos com uma formação em leitura de excelência nos espaços

escolares. Com isso, finalizamos nosso estudo cientes de não termos alcançado uma resposta acerca do *ato de ler* como *encontro* de palavras, mas satisfeitos em apontar tal complexidade, esperançosos de que suscite futuros estudos. Há ainda muitos *atos* a serem *assinados*, certamente.



## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMORIM, M. Ato *versus* objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1920/23]. p. 3-20.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].

BARTON, David. The social basis of literacy. In: \_\_\_\_\_. **Literacy**: a introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994. p. 33-52.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: Reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-46.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VÓVIO, Claudia Lemos; KASMIRSKI, Paula Reis. Práticas de leitura no Brasil, 2001-2011: um período de transformações. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 189-237.



BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUGRANDE, R. **New foundation for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. Norwood: New Jersey: Alex, 1997.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queroz, 1982 [1961]. p. 129-151.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: **Journal of Literacy Research**. v. 34, n. 3, 2002. p. 337-356.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. MEC, 2013.

BRASIL/MEC. **Programa Nacional do Livro Didático**, 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Componente Curricular Língua Portuguesa. MEC, 2015. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF)>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Revés do avesso:** leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUNZEN, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

BUNZEN, Clecio dos Santos; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In.: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-118.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O processo de construção de sentidos na leitura:** um ensaio de mediação didática na formação da proficiência na compreensão leitora. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler e a sala de aula:** concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

\_\_\_\_\_. Tecendo sentidos em sala de aula: o papel da releitura na formação do leitor. In.: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.). **Linguagem e escolarização:** alfabetismo e leitura. Coleção Linguística. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 301-322.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar.  
**Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CATOIA DIAS, Sabatha; DAGA, Aline. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. **Revista Calidoscópio**. São Leopoldo/RS, v. 12, n. 2, 2014. p. 226-238.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito deintersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. **Revista Alfa**, São Paulo, 59 (2): 255-279, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar**: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita. 2013. 386 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do País**. Texto apresentado na 25ª ANPED, ano de 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013.

DE ANTONI, C. et al. Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 53(2), 2001. p. 38-53.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. (Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral)

DIAS, Gláuci Helena Mora. Fatores interferentes na produção do livro didático de Português no Brasil. **Exitus**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. p. 105-118.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, M.G, 8 a 11 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

DURANTI, Alessandro. Métodos etnográficos. In: \_\_\_\_\_. **Antropologia linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 125-172.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, 17, especial, 2001, p. 1-9.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, Steven R. Lendo o futuro. In: \_\_\_\_\_. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Reações ao giro linguístico**: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. Salvador/BA, 2009. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: \_\_\_\_\_. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004. p. 7-38.

GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: FITCHER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 171-193.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

\_\_\_\_\_. Metilfenidato: O que isso tem a ver com o profissional de letras? In: **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: Gepiadde, Ano 08, v. 15, p. 11-40, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **A propósito dos ensinantes e do ensino da língua**: uniformizar os discursos e garantir o controle. 15 de março de 2016. Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/146-ensinantes-e-ensino><http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/146-ensinantes-e-ensino>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867/11239>>. Acesso em: Set. 2013.

GIACOMIN, Letícia. **Conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOULART, Anderson. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 [193-].

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

INAF BRASIL 2011 – Principais Resultados. Disponível no *site* <[http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Documents/INFORME\\_INAF.pdf](http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Documents/INFORME_INAF.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

INEP – 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. Dissertação de Mestrado pelo Programa

de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra:** um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

KINTSCH, Walter. **Comprehension:** a paradigm for cognition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

\_\_\_\_\_. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001 [1995]. p. 15-64.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008 [1989].

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2005.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture.** New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].



LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Trad. Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa P. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982]. p. 51-62.

LAPPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-82, março/2003.

LEFFA, Vilson. O conceito de leitura. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996. p. 9-44.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LILLIS, Theresa M. **Student writing**: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

L. PONZIO. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

\_\_\_\_\_. As relações do texto. In: \_\_\_\_\_. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B.A. Graphis, 2002. Tradução Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, com revisão de Giorgia Brazzarola. (no prelo)

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2008.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2011.

MOSSMANN, Suziane. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

MUNAKATA, Kazumi. Os erros nos livros de História. **Informativo Abrale**. Ano II. n. 10, 1998.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: métodos de investigacion cualitativa. Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Na tessitura de *encontros* via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul/dez. 2008 [1998].

PISA 2012. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

PONZIO, Augusto. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. – Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

\_\_\_\_\_. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 9-40. Introdução.

\_\_\_\_\_. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-53. Introdução.

\_\_\_\_\_. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. de. (Orgs.). **A alteridade como lugar de incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

PONZIO, Augusto; CALEFATO; Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROCKWELL, E. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contexto de bilinguismo. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010. p. 101-124.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**. Bari: Laterza, 2010.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer (eds.). **Theoretical issues in reading and comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. p. 3-26.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In.: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 45. set./dez. 2010. p. 422-433.

SED/SC - 2015. Disponível em:  
<<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueendportal.aspx?YLReO3S1oJ0M1qFw1JEEsr+cmP5LTvp4wA0W5AdUvWw=>>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012. p. 803-821.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2005]. p. 11-36.

STREET, B. The 'autonomous' model: literacy and rationality. In: \_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). **The written world: studies in literacy thought and action**. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

\_\_\_\_\_. Literacy events and Literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. John Benjamins B. V., 2000. p. 17-29.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. **Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade**. [s.l.], outubro de 2003.

T. BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Textos para discussão. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. jun. 2011.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

\_\_\_\_\_. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2012 [193\_]. 5 v.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje.** 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. 5 ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind.** Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático:** movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell – 4. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A – Estudos sobre livro didático de Língua Portuguesa  
(base: Banco de Teses e Dissertações da Capes)**

	<b>Ano</b>	<b>Título/Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Nível</b>
	1998	Não há registros	-----	-----
1	1999	O que propõem os livros didáticos de Língua Portuguesa: exercitar a escrita ou interagir escrevendo	Concentrou-se nas propostas de produção de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	ME
2	1999	Ensino do verbo: um desafio escolar?	Verificação do tratamento dispensado ao verbo por autores de livros didáticos propostos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e por Programas de Ensino de Língua Portuguesa de algumas Universidades Brasileiras que respondem pela formação do professor do Ensino Fundamental.	ME
	2000	Não há registros	-----	-----
3	2001	O espaço da oralidade na aula de língua materna sob a perspectiva das propostas de trabalho do livro didático	Investigar qual o estatuto da oralidade no livro didático e, a partir de tal objetivo, mostrar como neles é trabalhada a oralidade em seus diversos aspectos: variação linguística, pressupostos linguísticos e pragmáticos, relação de continuidade entre língua escrita e falada, relação com Parâmetros Curriculares Nacionais e perspectiva sociointerativa, dentre outros.	ME

4	2001	Pistas metadiscursivas em obras didáticas: a interação autor-leitor	Verificar a ocorrência ou não do metadiscurso. Para tanto, baseiam as buscas nas disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, observando o emprego, tanto das pistas metadiscursivas informacionais (estas anunciam ou revisam uma informação), quanto das atitudinais (estas objetivam mostrar quais são as crenças e atitudes do autor sobre o assunto em exposição).	ME
5	2001	Conhecimento escolar em Língua Portuguesa: um estudo da transposição didática em livros escolares de nível fundamental	Estudo da transposição didática em livros escolares de nível fundamental.	ME
6	2001	Literatura e ensino: duas perspectivas para uma mesma direção	Investigar a percepção estética desenvolvida por crianças e adolescentes; analisar o material de leitura utilizado para o ensino da literatura.	ME



7	2001	Formação do leitor no contexto escolar: uma abordagem discursiva dos prefácios de livros didáticos de Língua Portuguesa	Reflexão sobre a constituição da identidade do sujeito como leitor no contexto escolar. Busca-se, na análise do <i>corpus</i> , a investigação do funcionamento discursivo que, na relação entre o mesmo (a paráfrase) e o diferente (a polissemia) aponte para uma imagem de leitor que poderá ser um produtor ou reproduzidor de sentidos.	ME
8	2001	Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual	Estudo sobre os exercícios de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. Tem-se por objetivo investigar as questões propostas pelos manuais no sentido de verificar sua pertinência para a formação de um leitor proficiente.	ME
9	2001	Concepções de leitura e compreensão de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa	Investigar as concepções de leitura subjacentes aos exercícios de compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados nas escolas da rede pública do Rio Grande do Norte, no triênio 1999, 2000 e 2001.	ME
10	2001	Aspectos visuais do livro didático: uma leitura	Verificar, no projeto gráfico do livro didático, algumas questões do processo de significação das mensagens pictóricas, focalizando as formas de interação entre as linguagens verbal e não-verbal contidas nesse material didático.	ME

11	2001	O ensino da sintaxe: realidade e utopia no livro didático	Investigar os princípios e métodos do ensino da língua propostos nesses manuais e, dentro desse objetivo, o propósito específico é mostrar como neles é trabalhada a sintaxe.	ME
12	2001	Atividades de compreensão textual e cidadania: um estudo de livros didáticos de diferentes disciplinas da 8ª série do Ensino Fundamental e a sua relação com a questão da cidadania em escolas públicas de Marília/SP. Autora: Rosa Maria Fassoni Alves	Analisa atividades de compreensão textual em livros didáticos de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa adotados na 8ª série de três escolas públicas de Marília (SP), com o fim de estabelecer uma relação entre elas e o desenvolvimento de um espírito crítico, caracterizador de todo cidadão	ME
13	2002	Gêneros textuais no livro didático e no ensino de Língua Portuguesa. Autora: Roseane Batista Feitosa Nicolau	A pesquisa tem como objetivo observar a aplicação da teoria dos gêneros em uma coleção didática do Ensino Fundamental e se a forma como essa teoria é aplicada no livro didático contribui para o crescimento textual e discursivo do aluno.	ME
14	2002	O discurso reportado nos livros de Língua Portuguesa. Autora: Paola Maluceli Lins	O propósito deste trabalho é analisar principalmente à luz de Bakhtin o discurso reportado (DR) nos livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa.	ME

15	2002	A representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa. Autora: Luciana Maria Crestani	Esta pesquisa tem o objetivo de analisar livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries que fizeram parte do PNLD 2002, para verificar se houve, a partir desse novo critério de avaliação, mudanças significativas nas formas de representação do negro, ou se, em essência, o preconceito sob uma forma dissimulada se mantém.	ME
16	2002	Os gêneros do discurso na produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Autora: Juliana Cemin	Esta pesquisa tem por objetivo, à luz da teoria bakhtiniana, analisar como a noção de gênero do discurso está sendo incorporada nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita nos livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa, bem como quais os gêneros do discurso priorizados para essas atividades.	ME
17	2002	Cultura plural, olhar singular: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Mônica Baltazar Diniz Signori	Foram analisadas as dezoito coleções didáticas integralmente aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 1999, buscando verificar a relação entre a marca da pluralidade cultural proclamada nos princípios educacionais brasileiros e a sua atualização em sala de aula.	DO

18	2002	Representações da TV no livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Leila Mury Bergmann	Esta tese trata das representações da TV em textos escritos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LD de LP) de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.	DO
19	2003	A interpretação interpretada: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos. Autor: Agostinho Dias Carneiro	Apesar dos documentos oficiais e dos novos conhecimentos advindos da área textual dos estudos linguísticos, a presença do texto nos manuais didáticos continua presa a modelos tradicionais ou a pontos de vista ultrapassados. A falta de objetivos claros e definidos, além da ausência de uma programação sistemática fazem com que a interpretação de texto seja uma atividade didática que necessita de urgentes remodelações a fim de que possa satisfazer seus objetivos.	DO
20	2003	Exercícios de vocabulário: o léxico no livro didático	Descrever e analisar os exercícios de vocabulário nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) e nos livros didáticos de Ciências (LDC).	ME
21	2003	Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa	Analisa o discurso dos manuais didáticos a fim de verificar, na rede interdiscursiva que envolve a ação docente, as imagens de professor que esses livros constroem.	ME

22	2003	O ensino de língua materna no nível fundamental: buscando equilíbrio à luz das novas teorias	Explorar a questão do ensino da língua materna no espaço escolar, ressaltando os prováveis fatores que possam esclarecer as dificuldades que vêm sendo detectadas em relação a esse ensino.	ME
23	2003	O discurso sobre o ensino da gramática nas escolas	Analisar, através de entrevistas e de aulas de duas professoras de Língua Portuguesa da 6ª série do Ensino Fundamental, a concepção de gramática e de linguagem, que é revelada explícita ou implicitamente no discurso e na prática das referidas professoras. Analisar também a concepção de linguagem e de gramática que é (re)velada no material didático utilizado pelas professoras.	ME

24	2003	Como os gêneros do discurso circulam em sala de aula: um estudo de caso	<p>Estudo sobre a contribuição dos gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, numa turma de 6ª série do Ensino Fundamental de Florianópolis, estado de Santa Catarina. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa inscreve-se na perspectiva sociointeracionista de linguagem, enunciado e discurso, com base, sobretudo, nos trabalhos do autor russo Mikhail Bakhtin. A análise partiu da prática pedagógica do professor da turma em questão, durante um período de dois meses (de março a maio de 2002). Observou-se como os gêneros do discurso são mediados pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa, através do livro didático.</p>	ME
----	------	---	---	----

25	2003	<p>O livro didático como mediador de saberes e de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Vitória-ES</p>	<p>Conceitua o livro didático - diacrônica e sincronicamente - e historia seu surgimento e inserção na "matriz histórica" do sistema educacional que, em razão disso, privilegiou, ao longo dos fatos e acontecimentos históricos, a linguagem escrita em detrimento das demais formas de expressão, impondo-se, de forma hegemônica, não somente na escola, mas também fora dela: na cultura e nas práticas sociais dos sujeitos construtores da história. Descreve a produção do livro didático no Brasil e sua inserção nas ações pedagógicas praticadas pelos professores. Versa sobre a produção editorial nacional, o controle de ensino, dos currículos e dos livros didáticos e sobre a sujeição histórica dos professores e estudantes ao que essas correntes ideológicas e os interesses mercadológicos dos autores e dos editores determinam. Apresenta uma análise imparcial sobre a inserção e o uso constante dos livros didáticos na edificação dos fazeres dos professores.</p>	ME
----	------	---	---	----

26	2003	A ilustração: elemento constitutivo da heterogeneidade discursiva do livro didático de Língua Portuguesa	Enfoca a recepção das ilustrações que acompanham os textos verbais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa.	ME
27	2003	Leitura e interpretação de textos - adequação do livro didático às propostas dos novos PCNs	Pesquisar como os livros didáticos vêm trabalhando a leitura e interpretação de textos e se este trabalho se mostra adequado às propostas dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais.	ME
28	2003	As estratégias textuais do professor e do aluno no livro didático de Magda Soares. Autora: Rosane Vicentina Goulart Beltrão	Análise das estratégias textuais - autor-modelo e leitor-modelo - nos livros da 5ª série de duas coleções didáticas de autoria de Magda Soares, bem como a análise das mudanças na relação do par autor-modelo/leitor-modelo ocorridas entre os dois livros, no espaço de 32 anos que se interpõe entre um e outro.	ME
29	2004	Livro didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto. Autora: Maria Paula Parisi Lauria	Buscou averiguar as relações entre coleções didáticas de Português publicadas no período 1940-2000 e disposições oficiais em torno da educação brasileira, em especial aquelas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e às políticas públicas para o livro didático.	DO



30	2004	Os livros didáticos de Língua Portuguesa da década de 1970 e 2000: discurso pedagógico autoritário <i>versus</i> discurso pedagógico polêmico. Autor: Antônio Inácio Souza Franco	Este trabalho se propõe a fazer um confronto entre livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados pelas escolas da cidade de Guaxupé, estado de Minas Gerais, no período da década de 70, com livros didáticos do mesmo conteúdo adotados atualmente.	ME
31	2004	O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Autora: Cândida Soares da Costa	Verificar a percepção de professores e alunos sobre as situações de discriminação racial contidas nesses livros.	ME
32	2004	Livro didático: o sujeito leitor na construção do sentido do texto. Autora: Cristiane Fernandes	A pesquisa tem como objetivo examinar os manuais didáticos a fim de verificar o ensino de leitura nas aulas de língua materna.	ME
33	2004	A escrita através do livro didático no Ensino Fundamental. Autora: Gizéle Mancuzo de Brito	A pesquisa teve como propósito identificar as condições favoráveis para atividades dialógicas no espaço de sala de aula e também nas orientações adequadas ao exercício de elaboração da escrita.	ME

34	2004	A história do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999). Autora: Ioná Vieira Guimarães Venturi	O presente trabalho objetiva analisar as mudanças e as permanências que os livros didáticos de Língua Portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 e 1999, apresentam em relação ao ensino da disciplina na 5ª série do Ensino Fundamental.	ME
35	2004	Textos verbais/visuais no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise dos mecanismos de construção de sentido da leitura proposto. Autora: Ivete Aparecida da Silva	Investiga-se a construção de sentido nos textos que mobilizam a linguagem verbal e a linguagem visual no livro didático, já que grande parte dos textos que circulam socialmente se constrói a partir da articulação de diferentes linguagens.	ME
36	2004	A produção textual em livros didáticos: um contraponto entre teoria e prática. Autora: Raquel Ribeiro Moreira	Este trabalho procura investigar o modo de funcionamento das práticas de produção textual em livros didáticos, observando-se os critérios e os princípios de sustentação das bases teóricas destes materiais.	ME
37	2004	Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões. Autora: Renata Boregas Santini de Moura	Esta pesquisa tem como objetivo analisar como duas coleções de materiais didáticos apresentam o ensino de gramática.	ME

38	2004	Os gêneros da esfera midiática no livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Ruth Maria Rodrigues Garé	Pretende-se descrever como os textos de jornais e revistas que fazem parte de seu acervo textual desses livros, são efetivamente utilizados e se apesar do deslocamento cumprem uma função comunicativa.	ME
39	2004	Propostas de produção de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª série. Autora: Sônia Virgínia Martins Pereira	Esta dissertação expõe uma análise da aplicação de alguns princípios sociointeracionistas que têm norteado as atividades de produção do texto escrito propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, publicados após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na segunda metade da década de 1990.	ME
40	2005	A linguagem oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental -3º e 4º ciclos: algumas reflexões	Busca demonstrar que o novo lugar dado à linguagem oral no ensino-aprendizagem de língua materna (PCN, 1998) e (PNLD, 2002, 2005) suscitou mudanças e que os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) estão tratando cada vez mais desse objeto em suas propostas de trabalho.	DO

41	2005	Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva	Discute a questão da formação do leitor literário nas aulas do Ensino Fundamental da escola pública brasileira através de uma análise do tratamento dispensado aos textos em gêneros poéticos nos livros didáticos que circulam nas aulas de Língua Portuguesa.	DO
42	2005	A canção no livro didático de Língua Portuguesa	Olhar criticamente para as canções contidas nas duas coleções mais utilizadas na rede de ensino público/privado, para a disciplina de Língua Portuguesa, no ano letivo de 2004, na cidade de Maringá-PR, e para as propostas de exercícios que os autores das coleções dos livros didáticos apresentam para esses textos, destinados, na sua grande maioria, ao desenvolvimento da leitura.	ME
43	2005	O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático	Examina a relação entre habilidades de leitura avaliadas em exames sistêmicos nacionais e habilidades de leitura desenvolvidas em atividades de livro didático.	ME
44	2005	Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso Autor: Clécio Bunzen	Defender a ideia de que o livro didático de Língua Portuguesa, no campo da Linguística Aplicada, pode ser analisado como gênero de discurso (Bakhtin, 1952-53).	ME

45	2005	As conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do Ensino Fundamental	Selecionaram-se recortes de atividades, cujas propostas referiam-se ao ensino das conjunções coordenadas, com a finalidade de verificar se o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno (TRAVAGLIA, 2000), propósito concebido pelos estudos linguísticos atuais, estava efetivamente repassado para esses materiais (LD).	ME
46	2005	A disciplina Língua Portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980)	Buscou escrever uma história da disciplina Língua Portuguesa (1960-1980), no Colégio Estadual Maria Constança de Barros Machado, por meio da análise de livros didáticos adotados na referida instituição escolar e da voz de ex-alunos e de ex-professores.	ME
47	2005	O ensino do vocabulário e a teoria dos campos léxicos	Contribuir para a adequação e o aprimoramento das atividades para o ensino do léxico, por meio da conciliação dos pressupostos da Lexicologia e a Teoria dos Campos Léxicos, contribuir para a aplicação das teorias sobre a organização dos campos léxicos bem como descrever e analisar alguns exercícios de vocabulário de livros didáticos.	ME

48	2005	Por uma interface sociolinguística no livro didático de Língua Portuguesa: análises e contribuições	Análise sociolinguística realizada em livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil no nível fundamental. O foco principal da análise foi a concepção de língua e de gramática que está presente nos livros didáticos (LD) e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolinguísticos.	ME
49	2006	Um estudo analítico das concordâncias verbal e nominal em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série. Autora: Maria Aparecida Silva	Se propôs analisar, em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, cujas edições são do período compreendido entre 1995 e 2004, no âmbito da gramática normativa, casos de concordâncias verbal e nominal, comparando a forma como esses assuntos são abordados pelos referidos manuais com as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, às quais os autores dos livros didáticos dizem ajustar-se. A análise considerou a presença dos casos de concordâncias verbal e nominal ou a ausência destes nos manuais, bem como a recorrência e a quantidade de exercícios propostos, comparando tais fatores nos textos estudados.	DO

50	2006	O uso do livro didático de Português por professores do Ensino Fundamental. Autora: Angela Maria Damaceno Reis Alves	O objetivo dessa pesquisa foi compreender o uso do livro didático de Português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.	ME
51	2006	A multimodalidade textual no livro didático de Português. Autora: Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun	Analisar, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria da Semiótica Social, a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio selecionados para análise, de forma a conduzir ou não os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto.	ME
52	2006	DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral.	Este trabalho analisa as propostas didáticas para o ensino da linguagem oral em duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2004 (“Português uma Proposta para o Letramento” e “Vitória-Régia - Língua Portuguesa”), com vistas a saber se as estratégias presentes nesses manuais contribuem para que os alunos se apropriem das práticas discursivas da oralidade.	ME

53	2006	A mídia e a competência leitora: o texto publicitário no livro didático de Português. Autora: Aurea Silvia Amaral Marques	O presente estudo tem como objetivo abordar o texto publicitário no livro didático de Português, avaliar a funcionalidade desses textos na formação da competência leitora nos alunos da 7ª (sétima) série do Ensino Fundamental.	ME
54	2006	Análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade. Autor: Jorge Luís Lira da Silva	A pesquisa desenvolvida neste trabalho pretendeu analisar o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística (AL), nos eixos da normatividade e da textualidade, em duas coleções de livros didáticos recomendados pelo guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2005, destinadas ao Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).	ME
55	2006	O discurso único no livro didático de Língua Portuguesa. Autor: Marcelo Lima Calixto	O objetivo desse trabalho é de explorar essas ideias, na perspectiva da Análise de Discurso, mostrando o quanto os professores de Português, ao se apoiarem no livro didático, realimentam os diversos não-ditos.	ME



56	2006	O tratamento dado aos gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos de Língua Portuguesa. Autor: Marcio Rogério de Oliveira Cano	O objetivo deste trabalho é mostrar se os livros didáticos, ao se reorganizarem para atender às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e do Guia do Livro Didático (1998, 2005), propuseram uma metodologia de estudo que leve em conta as características constituintes dos gêneros do discurso, no caso específico desta pesquisa, o discurso jornalístico.	ME
57	2006	As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de Português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. Autora: Maria Cristina Necho Salta Pedrosa	Este trabalho apresenta e analisa o trabalho desenvolvido com o ensino de produção escrita de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) destinados às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, avaliados pelo Programa Nacional de Livro Didático em 2005.	ME
58	2006	À margem da confluência: a relação oralidade X escrita no livro didático de Português (Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série). Autor: Saul Cabral Gomes Júnior	Esta dissertação visa investigar as concepções de oralidade existentes em manuais didáticos de Português (Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série).	ME

59	2006	Os segredos do livro didático: a concepção de gramática no ensino-aprendizagem de língua materna. Autora: Susilene Cristina Tavares e Souza	Analisar a proposta de ensino de língua materna apresentada pelo livro didático, especificamente no que se refere ao ensino-aprendizagem de gramática, com o olhar voltado para o nível de compatibilidade com o que preconizam os PCNs.	ME
60	2007	Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica	Nesta pesquisa, investigam-se quais são os gêneros do humor (GHs) incluídos em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) e nas aulas desse conteúdo e como são abordados.	DO
61	2007	A leitura no livro didático de Língua Portuguesa: outras formas de dizer o mesmo. Autora: Rosaura Maria Albuquerque Leão	Observar o lugar da interpretação em livros didáticos de Língua Portuguesa.	DO
62	2007	O descritivo no ensino: limites e possibilidades	Como os livros didáticos, por meio dos gêneros discursivos, apresentam o descritivo e como é possível trabalhar em sala de aula o descritivo por meio dos princípios teóricos da Linguística Textual.	ME
63	2007	Análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa	Analisar se a perspectiva do ensino da gramática adotada no livro didático concorre para o letramento dos alunos.	ME

64	2007	A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa	Pretende verificar como o material didático adotado para a 7ª série do Ensino Fundamental aborda os conceitos de gêneros discursivos.	ME
65	2007	Gêneros textuais no livro didático de Português: problemas de abordagem	Investigar de que forma os gêneros textuais têm sido efetivamente tratados nos manuais didáticos de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental.	ME
66	2007	O texto publicitário na sala de aula	Investigar a abordagem que três diferentes coleções didáticas fazem do gênero texto publicitário.	ME
67	2007	A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português	Pretende, mediante a análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2005, trazer à luz discussões a respeito dos gêneros narrativos ficcionais nas escolas hoje.	ME
68	2007	O gênero ‘apresentação’ nos livros didáticos de Língua Portuguesa	Estuda os textos de ‘apresentação’ de livros didáticos de Língua Portuguesa a partir de um <i>corpus</i> retirado de 35 obras didáticas disponíveis no mercado editorial e, frequentemente, adotadas nas escolas brasileiras.	ME
69	2007	A variação linguística nos livros didáticos de Português (5ª a 8ª séries)	Verificar o tratamento dado à variação linguística por dez livros didáticos de 5ª a 8ª séries, pertencentes a dez coleções distintas.	ME

70	2007	Livros didáticos de Língua Portuguesa: veiculação e utilização em Mato Grosso - 1970 a 2000	Descrever a veiculação e o uso de livros didáticos de Língua Portuguesa, articulados à história de carreiras docentes, destinados ao Ensino Fundamental, especialmente à 5ª série, no período de 1970 a 2000, em Mato Grosso.	ME
71	2007	A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas	Verificar qual o espaço e a abordagem dispensados aos gêneros da esfera argumentativa nas orientações de produção textual apresentadas atualmente nos LDs, a partir da análise das coleções didáticas, destinadas a alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.	ME
72	2007	Características do livro didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita	Identificar quais as características que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, em situação de ensino.	ME

73	2007	A análise linguística nos PCNs e no livro didático: o caso da concordância nominal	<p>Analisar o tratamento dado à concordância nominal em três livros didáticos publicados antes e após a "criação" dos PCNs para verificar se houve mudanças, ou seja, se a proposta dos referenciais de analisar a linguagem em uso e realizar um trabalho reflexivo sobre a língua está contribuindo para uma remodelagem dos livros.</p>	ME
74	2008	<p>Entre ensino de gramática e análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Autor: Alexsandro da Silva</p>	<p>Este estudo buscou investigar o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística”, em currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa, analisando mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino da gramática escolar.</p>	DO
75	2008	<p>Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de Português e a atuação do professor. Autor: Sílvia Ribeiro da Silva</p>	<p>Com este estudo, intenciona-se refletir e analisar se a forma como alguns gêneros da ordem do argumentar são trabalhados numa escola pública (4º ciclo – 7ª e 8ª séries), no ensino de Língua Portuguesa (na figura do LDP e do professor), na produção de textos escritos, colabora para a formação de produtores desses textos.</p>	DO

76	2008	Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa. Autora: Andréia Cardoso Monteiro	Busca compreender como as atividades de análise linguística estão propostas em uma coleção didática, cujo eixo de progressão e articulação para o ensino da Língua Portuguesa são os gêneros discursivos, a fim de verificar se elas estão relacionadas às práticas de leitura, conforme os dizeres dos documentos prescritivos.	ME
77	2008	A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa. Autora: Giselli de Fatima Padilha Hummelgen	Apresenta, nesta pesquisa, uma investigação crítico-reflexiva acerca do papel da oralidade e de gêneros orais em materiais didáticos, de Ensino Fundamental, vigentes em âmbito nacional.	ME
78	2008	O livro didático de Língua Portuguesa e o trabalho do professor no Ensino Fundamental: uma abordagem dialógica. Autora: Jaudete Jardim Meireles Bonow	Tem como objetivo geral verificar se o livro didático Português – Texto e Voz, de Lídio Tesoto, aprovado pelo PNLD e adotado entre 2005 e 2007 em uma 5ª série de uma escola da rede estadual de Pelotas, contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, e como, no trabalho com o referido livro, o professor desenvolve sua atividade docente.	ME

79	2008	Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático. Autor: Luiz Eduardo Mendes Batista	Este trabalho teve por objetivo investigar como os gêneros escritos da ordem do argumentar são abordados no livro didático de Língua Portuguesa “Português, linguagens”, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, visto ser esse livro o mais adotado nas escolas públicas de Uberlândia.	ME
80	2008	O pronome ‘a gente’ nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Autora: Márcia Maria Junkes	O objetivo central desta pesquisa é descrever o tratamento dado aos pronomes pessoais de primeira pessoa do plural (nós e a gente), na função de sujeito, em alguns livros didáticos do Ensino Fundamental, indicados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, nas últimas duas décadas.	ME
81	2008	A imagem de adolescente no discurso do livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Maria da Silva Peixoto	Este trabalho tem como objetivo principal mostrar as estratégias utilizadas no livro didático de Língua Portuguesa - adotado na maioria das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul: a Coleção “Português: Linguagens” - para a construção da imagem de adolescente.	ME

82	2008	Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental: algumas sugestões. Autora: Marta Maria de Almeida Nery	O objetivo desta dissertação, fundamentada no paradigma funcional da linguagem, foi analisar as atividades de produção de texto, na modalidade oral, presentes em duas coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental recentemente publicadas.	ME
83	2009	O livro didático de Língua Portuguesa no contexto escolar: perspectivas de interação. Autora: Dulce Cassol Tagliani	Este estudo aborda questões relativas ao papel do gênero livro didático no contexto escolar, em função das críticas relacionadas a essa ferramenta de ensino. Por essa razão, procuramos verificar a concepção de linguagem subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, e em que medida o uso do livro didático contribui para que se atinjam os objetivos de ensino de Língua Portuguesa previstos pelos referenciais curriculares nacionais. Numa primeira etapa, por meio de entrevistas, foram observados os procedimentos adotados para o processo de escolha do livro didático, considerando as orientações definidas pelo Programa Nacional do Livro Didático e a forma como os professores interagem nesse processo. Num segundo momento, a partir de	DO



			observações realizadas em sala de aula e embasados nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade e da Teoria dos Gêneros Discursivos, o foco da pesquisa foi dirigido para o uso do livro didático nesse contexto. Foi avaliado como essa ferramenta auxilia no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e em que medida as práticas de sala de aula estão efetivamente voltadas para a formação da competência discursiva do aluno e, conseqüentemente, para a formação de indivíduos críticos e participativos.	
84	2009	A Língua Portuguesa e a construção do conhecimento escolar	Esta pesquisa, baseada em dados coletados com alunos de Ensino Fundamental, professores de diferentes disciplinas, alunos de Letras e materiais de ensino entre 2005 e 2008, investiga como a língua portuguesa se relaciona à construção do conhecimento na sala de aula.	DO
85	2009	A presença de gêneros da esfera da propaganda no livro didático de Língua Portuguesa	Discute o tratamento dispensado aos materiais de publicidade e de propaganda presentes nos livros didáticos que circulam nas aulas de Língua Portuguesa das escolas públicas.	DO

86	2009	O gênero notícia de jornal em livros didáticos de Língua Portuguesa	Foram analisadas propostas de leitura de notícias selecionadas por autores de cinco coleções didáticas de 5ª a 8ª série aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008). Buscou-se verificar o tratamento dado a esse gênero, investigando a natureza das atividades apresentadas nessas coleções e procurando avaliar se as propostas de leitura contribuem para a consecução dos objetivos de Língua Portuguesa previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam dessa disciplina.	ME
87	2009	O estudo das estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva	Analisar, numa perspectiva textual-discursiva, as estruturas adjetivas em diferentes gêneros textuais em LD. Tomam-se como objetos de análise três gêneros selecionados dos livros didáticos de Língua Portuguesa: um debate; uma entrevista e uma reportagem.	ME
88	2009	Livro didático de Português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita	Refletir sobre a relação entre a perspectiva teórico-metodológica para o ensino da escrita em uma coleção de LDP e as adaptações nela efetuadas por professores de Língua Portuguesa, na prática de ensino da escrita.	ME

			Abordamos dois objetos de pesquisa (uma coleção de livros didáticos de Português, a seleção e o uso desse material e os discursos dos professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paraibano) de uma perspectiva qualitativo-interpretativista.	
89	2009	A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries)	Analisar como livros didáticos de Português (LDP) atuais, isto é, produzidos após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvem o ensino de gramática.	ME
90	2009	Léxico e atividades de categorização no livro didático de Língua Portuguesa	Análise qualitativa de questões relacionadas ao tratamento do léxico no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A pesquisa tem como foco a investigação dos processos de categorização, fenômeno linguístico que configura nominalmente as entidades do discurso, e seu papel na constituição da rede referencial do texto em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 8ª série (nono ano) do Ensino Fundamental.	ME

91	2009	Leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa. Autora: Édina Maria Pires da Silva	Verificar o léxico e as marcas de subjetividade na linguagem como elementos facilitadores ou dificultadores na compreensão leitora de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa em LD.	ME
92	2009	O ensino da oralidade e da variação linguística. Ele existe afinal?	Analisar duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, recentemente publicadas e adotadas em escolas públicas em todo país, para verificar o tratamento dado à modalidade oral da linguagem e ao estudo da variação linguística.	ME
93	2009	Atividades de leitura de textos em gêneros multi e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa	Busca refletir teoricamente sobre as linguagens verbal e visual presentes nas coletâneas (antologias) de textos e suas abordagens de leitura oferecidas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. O <i>corpus</i> da investigação é composto por duas coleções que participaram do PNLD/2008 (5ª a 8ª séries) e que apresentaram maior quantidade de gêneros discursivos multimodais/multissemióticos em suas coletâneas de textos.	ME

94	2009	Escolha e uso de livros didáticos de Português: um olhar sobre práticas e discursos	Compreender como o livro didático de Português vem sendo escolhido e usado pelos professores nas escolas públicas da rede municipal de ensino da Prefeitura do Recife, verificar se o fato de um professor usar um livro escolhido ou não por ele interfere em suas práticas e reconhecer as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre os discursos e as práticas dos professores.	ME
95	2009	A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa	Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa buscando problematizar os conceitos de raça, etnia, cor, pertencimento.	ME
96	2009	O tratamento da argumentação em livros didáticos: uma contribuição para o trabalho com a oralidade em sala de aula	Procurou-se investigar de que forma o LD pode contribuir, por meio de seus pressupostos teóricos e sugestões de atividades, para o estabelecimento de um ambiente escolar reflexivo, propício à argumentação. O objetivo do presente estudo é, pois, investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa de 4ª e 5ª séries – Ensino Fundamental, analisando se as atividades podem propiciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.	ME

97	2009	O gênero seminário escolar: uma proposta de didatização	Verificam-se as propostas de didatização do seminário nos LDP em três perspectivas: imersão, transmissão e reflexão.	ME
98	2009	Os gêneros orais: uma alternativa sociointeracionista para o ensino da língua materna	Análise de uma coleção de livro didático de Língua Portuguesa destinada à segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e das interações orais em salas de aula, durante o desenvolvimento das atividades previstas na referida coleção que abordavam algum aspecto envolvendo a oralidade.	ME
99	2009	A transposição didática dos conteúdos dos PCN na produção textual escrita	A pesquisa visa investigar: a) o que os professores de Língua Portuguesa afirmam sobre seu trabalho com produção de textos escritos; b) como os livros didáticos utilizados por esses professores propõem o trabalho com produção escrita.	ME
100	2009	Atividade de escrita em livro didático de Língua Portuguesa: um estudo das estratégias didáticas	Analisar atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II para validar se elas representam instrumentos eficazes na formação de um produtor social de textos.	ME

101	2009	A tira no livro didático: texto ou pretexto?	Analisar como o livro didático de Língua Portuguesa (LDP) utiliza os gêneros multimodais, em particular a tira, investigando se esse gênero é explorado levando-se em consideração seus aspectos semântico-discursivos e pragmáticos ou se é utilizado apenas como pretexto para análise gramatical.	ME
102	2009	A categoria verbal sob uma perspectiva enunciativa	Analisar como os LDs de 5ª série do Ensino Fundamental de diferentes décadas apresentam o estudo do verbo e se esses manuais trazem esses estudos numa perspectiva enunciativa.	ME
103	2009	Gêneros digitais em manuais didáticos de Língua Portuguesa	Análise da abordagem de gêneros digitais em manuais didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries)	ME
104	2009	Textos de apresentação em livros didáticos de Português: processos de objetivação do sujeito aluno	Fazer uma abordagem discursiva do livro didático de Português (LDP), tomando como objeto de estudo os textos de apresentação, tratando-os como processos de objetivação do sujeito aluno.	ME

105	2010	O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Autora: Regina Pinheiro de Oliveira e Silva	O propósito deste estudo foi realizar uma investigação a respeito do tratamento dado aos textos argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), enquanto objetos de ensino.	DO
106	2010	Análise de materiais didáticos na perspectiva da educação linguística. Autor: Adriano de Oliveira Carvalho.	Analizamos livros didáticos de Português, de oitavas séries/nonos anos do Ensino Fundamental, nas seções voltadas para a leitura e a produção de texto, a fim de verificarmos quais as concepções teóricas que subjazem aos materiais, bem como verificar a sua adequação para o ensino de língua à luz das concepções da Educação Linguística.	ME
107	2010	Os gêneros do narrar em livros didáticos de Ensino Fundamental: investigando a formação do leitor literário. Autora: Daniela da Silva de Oliveira	A presente investigação científica busca verificar a articulação entre os gêneros do narrar com os livros didáticos de Língua Portuguesa, contribuindo para caracterizar o atual estado da arte no trabalho com a literatura nesse âmbito.	ME



108	2010	Interação e escrita: marcas da interatividade no livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Elda Quirino Melo dos Santos.	Sem resumo.	ME
109	2010	Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Autora: Elisabeth Rosa da Silva Junia	O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa para as 4ª séries – PNLD 2007, e 5ºs anos – PNLD 2010 do Ensino Fundamental.	ME
110	2010	A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores. Autora: Fabiana Lumi Kikuchi	O presente estudo teve por objetivo analisar o uso do livro didático pelas atividades prescritas por uma professora de 2ª série e pelas propostas nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, com vistas à formação de leitores competentes.	ME
111	2010	A unidade didática como gênero do livro didático de Português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980. Autor: Joceli Cargnelutti	Investigar em que medida a unidade didática pode se constituir em um gênero do discurso organizador do livro didático de Português.	ME

112	2010	Olhares do <i>design</i> sobre o livro didático de Língua Portuguesa. Autor: Romulo Miyazawa Matteoni	A presente pesquisa propõe uma análise de livros didáticos de Língua Portuguesa incluídos no Guia do Livro Didático distribuído pelo MEC para os estabelecimentos de ensino.	ME
113	2011	Novas tecnologias digitais da informação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	Realizou-se um estudo sobre o conteúdo relacionado às novas tecnologias digitais, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, objetivando identificar se os conteúdos digitais são abordados ou ministrados pelos docentes; um segundo estudo que se propunha a conhecer a formação e as concepções de professores de Língua Portuguesa relacionadas às novas TDIC; e, por fim, um terceiro estudo no qual observou-se a concretização (ou não) desses discursos, a partir da observação das aulas de três professores participantes do estudo anterior.	DO

114	2011	A tradição e os singulares: o ensino de Português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 a 1980)	O ensino de Português no Brasil entre 1944 e 1980 é analisado a partir de obras didáticas de três gerações de professores que atuaram tanto no ensino básico como no superior no estado do Paraná. Cotejar esses livros com outras coleções ou obras de cada época, considerando prescrições programáticas e materiais para orientação dos professores, procurando investigar simultaneamente a constituição da disciplina.	DO
115	2011	A categoria modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa	O objetivo central desta pesquisa é analisar como a categoria modalidade é abordada no estudo do verbo, do advérbio e do adjetivo pelos livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa utilizados em escolas públicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Foram analisados oito livros didáticos, sendo: quatro livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da coleção Projeto Araribá; três livros correspondentes ao Ensino Médio, da coleção Português: Linguagens e um livro de Língua Francesa, Portes Ouvertes [Portas Abertas].	ME

116	2011	Estudo dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa: uma ferramenta para as práticas linguísticas e sociais	Busca entender se o trabalho com o texto no LDLP é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação com a diversidade textual que circula no meio social. Procura estabelecer uma reflexão sobre o LDLP, no que concerne às propostas que visam aproximar o aluno do uso da leitura, da escrita e da oralidade presentes no meio social.	ME
117	2011	O debate no ensino de Português: do livro didático à sala de aula	Investigar a transposição didática do gênero debate em um livro didático e em aulas de Português. Objetivos específicos: a) descrever as estratégias didático-discursivas para abordagem do gênero debate no livro didático Projeto Araribá: Português (LDPA) - 9º ano do Ensino Fundamental; b) comparar as estratégias sugeridas pelo livro às mobilizadas por professores de Português em aulas de abordagem do gênero; c) identificar as características focalizadas pelo LDPA e pelos docentes; d) refletir sobre a(s) influência(s) que os saberes disciplinares e experienciais dos professores exerce(m) nas aulas observadas.	ME

118	2011	O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de Língua Portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático	Compreender sob que condições pedagógicas e didáticas os gêneros do discurso, enquanto objetos de ensino, têm se inserido no espaço da sala de aula através das estratégias de didatização promovidas pelos professores e instrumentos didáticos, bem como pelos documentos oficiais de ensino.	ME
119	2011	A tirinha cômica em questão: as atividades de leitura no livro didático de Língua Portuguesa	Analisar atividades de leitura em quatro livros didáticos de Língua Portuguesa (Manuais do Professor), destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como recorte as atividades propostas a partir de um gênero discursivo específico, neste caso, a tira cômica. Por meio desta pesquisa, procura recuperar e elencar os objetivos que norteiam a elaboração das atividades de leitura nos LDP e, em seguida, verificar o cumprimento, ou não, desses objetivos no encaminhamento das atividades. Por fim, busca descrever como as práticas de leitura que envolvem a tirinha no livro didático podem legitimar ou preterir a leitura como espaço de construção e circulação de sentidos entre sujeitos situados sócio-historicamente.	ME

120	2011	Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva dos gêneros	Analisa coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para verificar de que forma são trabalhados os gêneros textuais nas propostas de produção de texto.	ME
121	2011	O processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental	Compreender como acontece, no interior da escola, o processo de escolha do livro didático e como os professores utilizam esse material didático no seu trabalho docente.	ME
122	2011	Gêneros midiáticos no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: constituição, formulação e circulação de sentidos	Analisa a constituição, a formulação e a circulação dos discursos presentes no LDP, assim como as condições de produção de leitura exploradas em tais materiais didáticos.	ME
123	2011	Relações raciais no livro didático público do Paraná	Analisa a) em que medida o livro didático público – Folhas contempla as definições legais do artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei 10.639/03), o Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004 do CNE; b) que estratégias ideológicas de hierarquização entre brancos(as) e negros(as) foram captadas nas políticas públicas e nos livros.	ME

124	2011	Complementos e adjuntos do verbo: tentativa de organização do caos	Foi realizada uma revisão crítica da gramática de modelo tradicional, especificamente das gramáticas de Cunha e Cintra (2001) e de Rocha Lima (2007). Através dessas análises, buscou-se comprovar que o modo como o conceito de complementação verbal, bem como as noções de termo complementar e acessório e de transitividade, vêm sendo apresentados tradicionalmente em gramáticas e livros didáticos tem demonstrado algumas lacunas e incoerências que vem causando dificuldades ao ensino/aprendizagem da língua materna.	ME
125	2012	A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena. Autora: Elisabeth Gonçalves de Souza	O objetivo desta tese é investigar como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, adotados pela rede pública Municipal de Barbacena (MG), trabalham com a coesão textual.	DO

126	2012	Livro didático público paranaense “Língua portuguesa e literatura”: o professor-autor e o gênero discursivo. Autora: Mirian Schröder	Averiguar a relação dialógica entre o livro didático público paranaense “Língua Portuguesa e Literatura” (LDP-PR) e os livros representantes do gênero discursivo livro didático de Língua Portuguesa (LD-LP).	DO
127	2012	O ensino da linguagem oral no livro didático de Português: atividades de ressemiotização. Autor: Vitor Takeshi Sugita	O foco deste estudo foram os processos de ressemiotização (IEDEMA, 2001, 2003) da linguagem oral com início nas teorizações linguístico-antropológicas, passando pelos discursos teórico-metodológicos sobre o ensino da linguagem oral da comunidade acadêmica ao MEC e finalmente analisando como esses construtos políticos, teóricos e metodológicos foram transformados em atividades de ensino da linguagem oral em um livro didático.	DO
128	2012	Autoria no livro didático de Língua Portuguesa: o papel do editor. Autora: Adriana Luzia Sousa Teixeira	Esta dissertação tem por objetivo principal analisar o papel do editor na autoria do livro didático de Língua Portuguesa (LDP).	ME



129	2012	Representações identitárias em livros didáticos de Língua Portuguesa. Autora: Alexandra Soares dos Santos	A presente dissertação propõe uma análise discursiva da representação da mulher em livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).	ME
130	2012	Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de Língua Portuguesa do 5º ano. Autora: Andreia Araujo da Nobrega	Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de gramática presente no livro de Língua Portuguesa “A Escola É Nossa” utilizado no quinto ano do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Caicó-RN, confrontando-a com a concepção de gramática dos professores que o utilizam.	ME
131	2012	Discurso pedagógico: um confronto entre a apostila e o livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Carolina Taciana Pinati	O objetivo desta pesquisa é empreender uma análise do discurso pedagógico apresentado no material didático de Língua Portuguesa, a fim de refletir sobre a diferença e semelhança entre um livro didático e uma apostila. O discurso pedagógico se caracteriza por leis, documentos, movimentos, parâmetros, projetos, livros, apostilas, entre outros.	ME

132	2012	O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino. Autor: Diego da Silva Vargas	Busca-se investigar, por meio desta pesquisa, o comportamento cognitivo de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental ao realizarem atividades escolares de leitura contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.	ME
133	2012	Análise de questões interpretativas em livros didáticos de Língua Portuguesa sob a perspectiva da teoria da relevância. Autora: Jessica Colvara Chacon	Este trabalho avalia duas seções de interpretação textual: uma pertencente a um LDLP destinado ao 6º ano e outra ao 9º ano do Ensino Fundamental.	ME
134	2012	Gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Karla Simoes de Andrade Lima Bertotti	Este trabalho busca compreender como os gêneros textuais são trabalhados no ensino a partir da análise feita em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, atualiza a discussão teórica sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa através da literatura de referência na área.	ME

135	2012	Abordagem discursiva do livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo. Autora: Layane Dias Cavalcante Viana	No intuito de conformá-lo como um gênero do discurso complexo e plurilinguístico, elabora-se, com base na ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1997), uma metodologia de análise para a sua compreensão discursiva, evidenciando duas categorias para a sua investigação: a intercalação de gêneros em sua composição e o acabamento discursivo do enunciado.	ME
136	2012	A prosódia nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Autora: Mirian Leite Gomes de Oliveira.	A fim de conhecer as concepções prosódicas abordadas no livro didático, escolheu-se cinco livros do Ensino Médio para verificar como a prosódia é trabalhada.	ME
137	2012	Os modos de didatização de textos literários em manuais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental no período de 1976 a 1996. Autora: Marilene Alves de Santana.	Esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de analisar, conforme a concepção de Chartier (1990), as representações que se construíram dos alunos e da literatura pelo viés da seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em dois diferentes períodos históricos.	ME

138	2012	A constituição do ensino de Língua Portuguesa em textos introdutórios de livros didáticos dos anos 1960 a 1980. Autora: Nina Rosa Licht Rodrigues	O presente trabalho de dissertação tem por objetivo investigar as atitudes responsivas dos autores sobre o ensino de Português e sobre os estudos da linguagem em textos de apresentação de livros didáticos de Português dos anos 1960, 1970 e 1980.	ME
139	2012	Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam? Autora: Patrícia Santos Costa de Resende	O <i>corpus</i> desta pesquisa é composto pelos enunciados de atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, da coleção Português Linguagens, do 7º ano do Ensino Fundamental II, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2006. Fazem parte do <i>corpus</i> , também, os enunciados retirados de seis exemplares de provas de Língua Portuguesa, aplicados aos alunos do 7º ano, de uma mesma turma, no período de fevereiro a novembro do ano de 2010.	ME
140	2012	Os gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa: em busca do segredo da esfinge. Autora: Raquel da Silva Goularte	Este trabalho apresenta a análise do conceito de gêneros em livros didáticos de Língua Portuguesa.	ME

141	2012	Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa. Autora: Rosângela Veloso da Silva	Este trabalho de pesquisa tem dois objetivos principais: o primeiro diz respeito a avaliar, em livros didáticos, indicados pelos professores do Estado do Piauí, Teresina, a abordagem proposta acerca dos gêneros digitais, tendo em vista a grande disseminação da tecnologia da informação e comunicação nas últimas décadas. Para tanto, propõe-se um acurado levantamento dos livros didáticos, no 6º e 9º ano, verificando a incidência de gêneros discursivos digitais e não digitais nos diferentes livros analisados.	ME
-----	------	---	--	----

142	2012	Representações de leitura no livro didático de Português no Ensino Fundamental maior. Autor: Rosinélio Rodrigues da Trindade	Analisar (i) a que parte da compreensão do livro didático enquanto objeto portador de uma materialidade e uma visualidade, onde elementos como tipografia, espaços de diagramação, uso de cores, escolha de imagens, entre tantos outros, participam do processo de leitura tanto quanto o texto verbal linguisticamente constituído; (ii) a que toma o livro como objeto portador de uma materialidade textual-discursiva na qual ele responde a muitos lugares e interesses, muitas vezes contraditórios, na tentativa de satisfazer algumas expectativas que ele representa.	ME
143	2012	A transposição didática dos gêneros do domínio discursivo publicitário nos livros didáticos de Língua Portuguesa: antes e pós PCN. Autora: Sandra Maria Alves de Lima	Analisar como se realiza a transposição didática dos gêneros textuais, descritos por Marcuschi (2008), como pertencentes ao domínio discursivo “publicitário” (as propagandas em suas diversas manifestações), em livros didáticos de ensino de Língua Portuguesa antes e depois do advento dos PCN.	ME
	2013	Não há registros	-----	-----
	2014	Não há registros	-----	-----
	2015	Não há registros	-----	-----

## APÊNDICE B – Dados estatísticos do Programa Nacional do Livro Didático

<b>Ano do PNLD (letivo)</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Exemplares</b>	<b>Investimento</b>	<b>Atendimento</b>
PNLD 2016	-	-	-	-	Aquisição Completa Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
	11.041.763	49.765	28.170.038	326.554.141,36	Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
	7.409.306	19.512	35.337.412	505.243.856,95	Reposição Ensino Médio
	18.451.069	77.630	63.507.450	831.797.998	Total
PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
	10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
	7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Aquisição Completa Ensino Médio
	28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.619			Aquisição Completa Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano

<b>Ano do PNLD (letivo)</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Exemplares</b>	<b>Investimento</b>	<b>Atendimento</b>
	7.649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Reposição Ensino Médio
	31.102.628	116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Aquisição Completa Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.343			Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
	8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Reposição Ensino Médio
	33.084.503	-	132.670.307	1.115.887.346,61	Total



## APÊNDICE C – Projeto de curso de extensão



### PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO DE FLUXO CONTÍNUO

#### 1 APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (NELA-UFSC) vem realizando um conjunto de pesquisas, desde trabalhos relacionados à conclusão de curso até teses de doutorado, em espaços educacionais formais, nas quais se tem evidenciado uma gama de questões que requerem a transcendência de abordagens diagnósticas de fragilidade, em nome da implementação de ações propositivas que contribuam para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa, sobretudo nas escolas das redes públicas de ensino.

Entendemos que, subjacentemente aos inúmeros fatores implicados em tais fragilidades diagnosticadas, está o processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, haja vista que importantes bases teóricas, em ampla disseminação desde a década de 1990, parecem ainda não ser de domínio de muitos professores em atuação, tanto quanto de licenciandos ou egressos do Curso de Letras Português da UFSC.

Assim considerando, este curso de extensão busca facultar a esse público um conjunto de discussões teórico-epistemológicas e praxiológicas potencialmente articulador de novos modos de conceber o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. Para tanto, organiza-se em quatro grandes módulos: o primeiro deles tematiza fundamentos teórico-epistemológicos propriamente ditos; o segundo focaliza o ensino e a aprendizagem da *leitura* e análise linguística, concebida como desdobramento do ensino e da aprendizagem da *leitura*; o terceiro tem como tema o ensino e a aprendizagem da *produção textual*<sup>107</sup> e análise linguística, entendida como desdobramento do ensino e da aprendizagem

---

<sup>107</sup> Como o grupo que implementará esta oferta piloto ainda não tem excelência em publicações sobre oralidade, essa modalidade da língua não será contemplada nesta primeira etapa.

da *produção textual*; e o último aborda a *alfabetização* – processo que deve facultar aos alunos a apropriação do sistema alfabético, dando-lhes condições para o uso da modalidade escrita da língua nas práticas sociais de leitura e de escritura.

Trata-se de uma proposta de curso de extensão de fluxo contínuo, mantido pelo NELA-UFSC, com a participação dos professores, de pós-graduados e pós-graduandos integrantes do Núcleo. A organização que segue corresponde a uma versão ainda preliminar do desenho do **curso piloto**, a partir do qual as demais edições seriam redimensionadas.

Importa, enfim, considerar três grandes questões: (i) o objetivo de articular a extensão à pesquisa, tornando a experiência com o curso objeto de tese de doutorado de um dos pós-graduandos do NELA – Anderson Jair Goulart; (ii) a meta de converter todo o material gerado (que não for objeto de tratamento nesta primeira tese) em banco de dados para outras pesquisas do Núcleo; (iii) o propósito de tornar a primeira versão dos materiais produzidos para os módulos como obra paradidática, objetivando publicação em editora comercial.

## 2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO PILOTO

Denominado *Ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa: enfoque na Educação Básica*, o Curso visa ampliar os conhecimentos, por meio de formação continuada, de professores e licenciandos do Curso de Letras Português da UFSC que atuam no ensino de Língua Portuguesa. Em vista disso, necessário se fez definirmos os dados genéricos atinentes à organização prevista para essa formação, os quais são elencados a seguir:

- a) **número de horas:** 200 horas;
- b) **público-alvo:** professores dos Anos Iniciais e de Língua Portuguesa e licenciandos do Curso de Letras Português da UFSC;
- c) **modalidade:** semipresencial;
- d) **organização:** quatro módulos de estudo, desenvolvidos em quatro meses;
- e) **período de oferta:** de agosto a novembro de 2016;
- f) **vagas ofertadas:** cem vagas<sup>108</sup>, ocupadas a partir da seguinte prioridade: (i) professores participantes de pesquisa em

---

<sup>108</sup> Serão ofertadas quarenta vagas para estudantes de graduação; sessenta, para participantes de pesquisa.

- Tomazoni (2012; 2016) e Catoia Dias (2012; 2016); (ii) demais participantes das pesquisas do grupo de pós-graduados e pós-graduandos envolvidos no Curso proposto; (iii) pibidianos e alunos do Curso de Letras Português que já atuam no ensino de Língua Portuguesa; (iv) outros professores da rede pública;
- g) **encontros presenciais:** oito encontros presenciais – dois em cada módulo, quinzenalmente, aos sábados pela manhã, cada um deles com duração de quatro horas;
  - h) **custos:** não haverá custos, pois o Curso será oferecido gratuitamente, com materiais postados na versão *on-line*, na plataforma Moodle da extensão – AVEA do Curso;
  - i) **implementação:** NELA-UFSC.

## 2.1 Vinculação

O Curso ora proposto vincula-se:

- a) **a projetos de pesquisa dos seguintes professores:** Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Rosângela Pedralli.
- b) **diretamente a projetos de tese dos seguintes doutorandos:** Eloara Tomazoni; Sabatha Catoia Dias; Anderson Jair Goulart; Josa Coelho da Silva Irigoite.
- c) **indiretamente a projetos de pesquisa e/ou de extensão dos seguintes membros do NELA:** Suzianne Mossmann; Karoliny Correia; Hellen Melo Pereira; Simone Lesenhak; Aline Cassol Daga; Kamila Caetano Almeida; Maíra Emerick; Amanda Chraim; Laiana Abdala; Natassia Alano D'Agostin.

## 2.2 Responsáveis pelo Curso

No decorrer de seu planejamento e implementação, o Curso será gestado por colaboradores do NELA – na expectativa de ter professores participantes de pesquisas do grupo como consultores e/ou docentes –, contando com a coordenação dos membros elencados em 2.2.1 e 2.2.2.

### 2.2.1 Coordenação da etapa piloto

A coordenação está sob a responsabilidade da **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** e do **doutorando Anderson Goulart**.

### 2.2.2 Subcoordenação

Assumem a subcoordenação as doutorandas **Eloara Tomazoni** e **Sabatha Catoia Dias**.

## 3 PRODUÇÃO DOS CAPÍTULOS PARA OS MÓDULOS

Detalhamos, no Quadro 1, como se dará a produção dos capítulos que devem compor os Módulos previstos para o Curso, tanto quanto os prazos e os responsáveis pela elaboração dos textos.

Quadro 1 – Produção dos textos para o Caderno do Curso Ensino e aprendizagem em língua materna: enfoque na Educação Básica

<b>Módulo/Tema</b>	<b>Período de oferta</b>	<b>Responsáveis pela produção do caderno e pelo módulo</b>	<b>Prazo para escrita do material</b>
<b>Módulo 1</b> Foco: Bases teórico-epistemológicas de ancoragem histórico-cultural	Agosto de 2016	Suziane Mossmann (coordenação); Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti; Josa Coelho Irigoite; Amanda Machado Chraim; Carla Christina de Barros Rosa; Josi Bez; Nani; Aneli Gregório; Camila Fraga.	Junho de 2016
<b>Módulo 2</b> Foco: Ensino e aprendizagem da leitura/Análise linguística	Setembro de 2016	Sabatha Catoia Dias (coordenação); Anderson Goulart; Liliâne Souza; Natassia D'Agostin Alano; Aline Cassol (leitora); Andréa Folk; Cristiane Rossato; Andressa da Costa Farias; Jancieli Vieira. Silvana Martendal.	Junho de 2016

<b>Módulo 3</b> Foco: Produção textual/Análise linguística	Outubro de 2016	Eloara Tomazoni (coordenação); Karoliny Correia; Hellen M. Pereira, Daniela Carla Soares Scaranto; Nadia Nardi Martins; Josiane Cristina Couto; Marluce Marlene Raulini.	Junho de 2016
<b>Módulo 4</b> Foco: Alfabetização (SEA)	Novembro de 2016	Rosângela Pedralli (coordenação); Maíra Emerick; Dani; Laiana Abdala; Isabela Machado; Luiza Coelho.	Junho de 2016

Fonte: Elaborado pelos membros do “Grupo Cultura Escrita e Escolarização”, vinculado ao NELA-UFSC.

#### 4 ESTRUTURA DOS MÓDULOS

Apresentamos, no Quadro 2, a estrutura preliminar dos Módulos. Importa registrar que, para compor o Caderno do Curso, os capítulos referentes a cada um desses módulos deverão ter, em média, cinquenta páginas<sup>109</sup>.

Quadro 2 – Os módulos e os capítulos que devem compor o Caderno do Curso Ensino e aprendizagem em língua materna: enfoque na Educação Básica

MÓDULOS	CAPÍTULOS
<b>MÓDULO 1</b> <b>BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE ANCORAGEM HISTÓRICO-CULTURAL</b>	<b>1.1 Concepções fundantes</b> 1.1.1 Concepção de <i>sujeito</i> 1.1.2 Concepção de <i>língua</i> <b>1.2 Bases teóricas</b> 1.2.1 Letramento: implicações conceituais 1.2.2 Gêneros do discurso: implicações pedagógicas 1.2.3 Aprendizagem e desenvolvimento: implicações psicológicas

<sup>109</sup> Levamos em conta que o cursista lerá uma página por hora.

<b>MÓDULO 2</b> <b>ENSINO E</b> <b>APRENDIZAGEM</b> <b>DA</b> <b>LEITURA/ANÁLISE</b> <b>LINGUÍSTICA</b>	<b>2.1 Dimensão intersubjetiva da leitura</b> <b>2.2 Dimensão intrassubjetiva da leitura</b> <b>2.3 Análise linguística no ensino e</b> <b>aprendizagem da leitura</b>
<b>MÓDULO 3</b> <b>PRODUÇÃO</b> <b>TEXTUAL</b> <b>ESCRITA/ANÁLISE</b> <b>LINGUÍSTICA</b>	<b>3.1 Condições de produção textual escrita</b> <b>(dimensão intersubjetiva – gêneros do</b> <b>discurso – esferas)</b> <b>3.2 Implicações conceituais da Linguística</b> <b>Textual no ensino e na aprendizagem da</b> <b>produção textual escrita</b> <b>3.3 Análise linguística e refacção no ensino e</b> <b>aprendizagem da produção textual escrita</b>
<b>MÓDULO 4</b> <b>ALFABETIZAÇÃO</b> <b>(SEA)</b>	<b>4.1 Cultura escrita: relações entre <i>letramento</i> e</b> <b><i>alfabetização</i></b> <b>4.2 Concepção de <i>língua</i> subjacente aos</b> <b>diferentes métodos de alfabetização</b> <b>4.3 Sistema de escrita alfabético</b>

Fonte: Elaborado pelos membros do “Grupo Cultura Escrita e Escolarização”, vinculado ao NELA-UFSC.

## 5 METODOLOGIA DO CURSO

Oferecido na modalidade semipresencial, o Curso contará com um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), por meio da Plataforma Moodle, específico para a formação ora proposta, e os materiais serão disponibilizados em versão *on-line*, nesse mesmo espaço virtual.

Com estrutura similar ao Caderno do Curso, o AVEA também será organizado em Módulos, com conteúdos, recursos didáticos e dispositivos interativos que oportunizem, por meio de atividades colaborativas e individuais, a aprendizagem de conceitos e metodologias no âmbito do ensino da Língua Portuguesa.

Os capítulos e as atividades de aprendizagem serão, por conseguinte, estruturados de modo a contribuir para a articulação entre os conteúdos e a prática, possibilitando a interação entre os cursistas e a socialização de saberes e experiências que contribuam para a qualificação do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O acompanhamento tutorial será garantido em todo o percurso e realizado pelos autores dos Módulos, tanto a distância quanto nos encontros presenciais.

## 6 OBSERVAÇÕES FINAIS

O projeto será cadastrado como extensão e como pesquisa ‘guarda-chuva’, passando pelo Comitê de Ética nessa condição, de modo que todos os participantes assinem, no início do Curso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, pretendemos que todos os dados gerados ao longo dessa formação continuada possam, efetivamente, converter-se em material de pesquisa. Tendo explicitado essas questões, registramos, por fim, a bibliografia que embasará a elaboração dos textos/capítulos que devem compor os Módulos integrantes do Caderno do Curso.

## 7 BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

\_\_\_\_\_. Para uma Filosofia do Ato. Tradução – não revisada e de uso didático e acadêmico – de C. A. Faraco e C. Tezza, a partir da versão em inglês: **Toward a Philosophy of the Act**. Trad. and notes by Vadim Liapunov. Austin, USA: University of Texas, 1993 [1920-24]. Disponível em: <[http://www.4shared.com/office/3DB0hUHH/Bakhtin\\_\\_Para\\_uma\\_filosofia\\_.html](http://www.4shared.com/office/3DB0hUHH/Bakhtin__Para_uma_filosofia_.html)>. Acesso em: 05 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

BARBOSA, M.L.R. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização**. 2014. 390 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BARBOSA, M. L. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Domínio dos princípios do sistema alfabético por parte de alunos alfabetizados com

base nos postulados de Emilia Ferreiro. **Revista de Letras Olho de Boto**, Santarém (PA), ano 2, n. 4, p. 59-82, jan. 2011.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell, 2007 [1994].

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ABL; Mercado de Letras, 1997.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; MOSSMANN, S. S.; IRIGOITE, J. C. S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

CORREIA, K. **O ato de dizer na esfera escolar**: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita. 2013. 386 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London, UK; New York, USA: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. 300 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.



GOULART, A. J. **Letramento familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. 249 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

IRIGOITE, J. C. S. A aula de português que não acontece como gênero discursivo: reflexões para além de obviedades. In: Simpósio Internacional Linguagens e Culturas: homenagem aos 40 anos dos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Literatura e Inglês da UFSC. **Anais...** Florianópolis: CCE-UFSC, 2011.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. 295 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: CUP, 1984.

TOMAZONI, E. **Produção textual escrita e escola**: um olhar sobre ancoragens e concepções docentes. 2012. 376 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1978].

\_\_\_\_\_. The problem of development of higher mental functions. RIEBER, R. W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1997 [1987]. p.1-28.

VOLÓSHINOV, V. N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje.**

Prólogo y traducción Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Godot, 2009 [1929].

VÓVIO, C. L. **Entre discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 304 fls. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do IEL-UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2007.

## **APÊNDICE D – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa para professores participantes de pesquisa**

### **CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA**

Senhores professores:

Eu, Sabatha Catoia Dias, aluna do curso de Doutorado Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CIC 054.693.029-89, RG 3.945.347-2, telefone de contato (48) 84832512 e endereço de *e-mail* sabathadias@gmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título preliminar *O encontro com a palavra outra no ato de ler: olhares para o livro didático no ensino escolar da leitura*, cujo objetivo é depreender, descrever e analisar o trabalho com livro didático informado por docentes referente ao ensino e à aprendizagem de *leitura* em se tratando de professores de Língua Portuguesa que lecionam em escolas públicas estaduais em nível de Ensino Fundamental do município de Florianópolis/SC no ano letivo de 2014.

Para que isso seja possível, deverei, durante os próximos meses, realizar rodas de conversa com os professores participantes da pesquisa e, em seguida, entrevistas com alguns professores selecionados. Posteriormente, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados. O objetivo desta pesquisa é compreender como os professores de Língua Portuguesa dos anos do Ensino Fundamental informam trabalhar com o livro didático de Língua Portuguesa em se tratando da leitura em sala de aula.

Registro que os senhores têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – telefone (48) 3721 9581 e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que não será divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Os senhores têm o direito, ainda, de serem mantidos(as) informados(as) sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. A participação é isenta de riscos. Após as rodas de

conversa e as entrevistas serem realizadas, os professores que responderem aos instrumentos de geração de dados receberão um certificado de participação na pesquisa, emitido pelo Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Anexo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenham restado dúvidas.

## **APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores participantes de pesquisa**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido adequada e suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo com título preliminar *O encontro com a palavra outra no ato de ler: olhares para o livro didático no ensino escolar da leitura*, por meio das informações que recebi. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Assim, estou assinando este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

Nome:

---

Endereço:

---

RG. \_\_\_\_\_

Fone: ( ) \_\_\_\_\_

Código para sua identificação: \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora



**APÊNDICE F – Questionário aplicado com professores  
participantes de pesquisa**

**QUESTIONÁRIO**

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: ☐ Feminino                      ☐ Masculino
3. Qual a sua formação profissional?
  - a) Ensino Médio
  - b) Graduação – Instituição:                      Habilitação:                      Ano de Conclusão:
  - c) Pós-graduação: especialização – Instituição:                      Ano de Conclusão:
  - d) Pós-graduação: mestrado – Instituição:                      Ano de Conclusão:
  - e) Pós-graduação: doutorado – Instituição:                      Ano de Conclusão:
  - f) Outros
4. Qual o seu tempo de magistério?
5. Há quantos anos você dá aulas de Língua Portuguesa no Terceiro Ciclo? E no Quarto Ciclo?
6. Você dá aula em quantas escolas?
7. Quantas turmas você tem nesta escola?
8. Quantos alunos, em média, há em cada turma?
9. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?
10. Quantas horas você leciona por semana?
11. Você participa de algum projeto interdisciplinar? Se sim, qual?
12. Como você planeja suas aulas? Sozinho? Com colegas profissionais?
13. Você já cursou alguma disciplina acadêmica específica cujo enfoque foi a *leitura* e a *produção de textos escritos*? Qual? Onde?

- 14.** Você tem participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?
- 15.** Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?
- 16.** Você assina algum jornal ou revista? Qual? Quais?
- 17.** O que você mais gosta de ler?
- 18.** Cite alguns livros que leu e que gostou ou os últimos livros que leu.



## APÊNDICE G – Eixos para *roda de conversa* com professores participantes de pesquisa

### ‘Roteiro’<sup>110</sup> para *roda de conversa 1* <sup>111</sup>

#### 1. Primeira etapa

Gostaríamos de iniciar nossa interação conversando um pouco sobre os livros didáticos. Vocês usam livros didáticos em suas aulas? Que livros são esses? Como é esse uso? O que vocês pensam sobre os livros?

- a) Bom, tendo conversado sobre o livro didático de modo geral, gostaríamos, agora, de falar um pouco sobre a *produção textual escrita*. O que vocês pensam sobre a escrita de textos na escola, como veem esse processo?

Que textos os alunos escrevem? Por quê?

Com que frequência há produção textual?

Os textos são entregues para a correção do professor ou são expostos em algum lugar?

Há reescrita?

Qual a finalidade do trabalho com produção de textos?

Qual a importância do trabalho com produção de textos?

- b) O que vocês pensam sobre a *leitura* na escola, como veem esse processo?

Que textos são lidos? Por quê?

Com que frequência há leitura?

Qual o objetivo das aulas de leitura?

Há releitura?

Qual a finalidade do trabalho com produção de textos?

Qual a importância do trabalho com produção de textos?

- c) Gostaríamos, agora, de falar um pouco sobre o *ensino de gramática*. O que vocês pensam sobre isso hoje? Ele aparece nos livros? De que modo? Como veem o modo como os livros propõem o ensino de gramática?

Qual a finalidade do trabalho com gramática?

Qual a importância do trabalho com gramática?

---

<sup>110</sup> Cabe mencionar que este ‘roteiro’ constitui o ponto de partida para as interações que estabelecemos na *roda de conversa*.

<sup>111</sup> As interações em *rodas* foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

## **2. Segunda etapa**

Gostaríamos de ouvir vocês sobre o modo como os livros são escolhidos:

- a) como se dá seleção das obras;
- b) se a seleção é individual, coletiva, ou em discussão e diálogo com outros professores;
- c) se há alguma discussão com a Direção da escola ou com a rede de ensino acerca da seleção dos livros;
- d) se há alguma discussão com a família ou comunidade na seleção dos livros;
- e) quais critérios são utilizados na seleção;
- f) se os docentes identificam as/atentam para as bases teórico-epistemológicas que embasam o conteúdo do livro;
- g) avaliação que fazem de todo o processo de seleção das obras.

## APÊNDICE H – Eixos para *entrevista com SHP*.

### ENTREVISTA

Conforme explicado no momento em que nos contatamos, estamos aqui na escola a fim de buscar entender o que é a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, como ela acontece, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não). Assim, nesta nossa conversa final, gostaríamos de entender essas questões. Para tanto, podemos começar conversando sobre o livro didático utilizado na escola:

Você chegou a participar da escolha desse livro?

Se participou, ele foi objeto de sua escolha? Sim, por quê? Não, por quê?

Se não participou, sabe quem o escolheu?

O que você pensa desse livro? E o que pensa sobre a forma como o Programa do Livro Didático acontece, a seleção do envio de livros? Você poderia nos falar um pouco sobre isso?

Como você o utiliza em suas aulas?

O que você usa desse livro? Por quê? E por que o restante não é utilizado?

O que do livro deste ano já foi trabalhado com esta turma? Seria possível você nos informar com o que a turma já trabalhou?

Caso pudesse escolher outro livro para trabalhar na escola, qual seria? Por quê? O que há nesse livro que você escolheria que não há no livro adotado pela escola?

Tentando entender mais a fundo, então, esse uso ou não uso do livro didático, gostaríamos de conversar sobre as aulas em que estivemos acompanhando as atividades. Quando entramos, já havia sido iniciada a discussão sobre “sujeito”, certo? Foram passados alguns conteúdos no quadro, como “classificação do sujeito”, “predicado”. Porém, não conseguimos entender se esse trabalho veio do livro didático deste ano ou de outro livro. Você poderia falar um pouco sobre isso? [Se for mencionado outro livro:] Qual? E por quê? [Se não for mencionado, mas inferível] Nos pareceu que sua fonte era outro livro didático, seria isso?

Folheando o livro, vimos que Cereja e Magalhães (2012) abordam “sujeito” e “predicado”, mas parece que é menos aprofundada a abordagem, gostaríamos de ouvir o que você pensa sobre a forma como os autores abordam essas questões gramaticais.

Foram trabalhados, também, exercícios de fixação que os alunos copiaram do quadro. Seria bem importante entender quais os materiais que você considera interessantes para esses exercícios. Seriam outros livros didáticos? Poderíamos ter acesso a eles?

E quanto aos alunos, como você vê o envolvimento deles com as tarefas de Língua Portuguesa? Eles costumam fazer? Que dificuldades você sente nesse trabalho?

Na aula do dia 04, você comentou conosco não gostar muito de usar o livro didático porque os alunos ficam conversando, o que te faz preferir passar conteúdo no quadro. A que você atribui essa maior quietude?

Na aula do dia 28-07, foi trabalhado um *conto* de Drummond – “Maneira de amar”. Era uma cópia xerografada. É um belo conto, e não é do livro do Cereja e Magalhães (2012). Você usa outros livros didáticos para isso? No caso deste *conto*, é algum livro didático do qual você goste para trabalhar? Foi leitura complementar à leitura de textos do livro didático? Como você vê os textos do livro didático apresentados para leitura?

E quanto a *contos*? Os alunos, em geral, gostam de *contos*? Têm sido trabalhados *contos* com os alunos? Se sim, de que forma? Se não, o que tem sido trabalhado em leitura? E de que forma?

Quanto às cinco questões de compreensão do *conto*, vieram já prontas ou foram formuladas por você? Você acha que essas questões que acompanham os textos em outros livros, ou em atividades publicadas na internet dão conta do entendimento do texto? Por quê?

Percebemos que, nas aulas, você lê o texto em voz alta com os alunos, você lê para eles as questões de interpretação, eles respondem e, então, é feita uma correção oral. Geralmente é assim ou a leitura é empreendida de outras formas também? Gostaríamos de conhecer um pouco melhor suas concepções sobre as aulas de leitura.

Outros textos, de outras fontes, são lidos? As questões são formuladas por você? De que tratam as questões de interpretação?

Você consegue fazer a releitura dos textos com os alunos após as atividades de compreensão do texto? Por quê?

Nessa aula, foi dada oportunidade para os alunos usarem dicionário. Eles costumam usar? Se não, como resolvem suas dúvidas sobre palavras desconhecidas nas aulas? Há um hábito de fazer pesquisas em outros materiais?

Esse *conto* tinha como tema “amor”, que é um assunto muito interessante. Que temas você acha que mais interessam aos alunos? E

you work on these topics with the class? If yes, how? Do you remember if there was any work with reading that they liked a lot?

We perceive that, after reading aloud the text, you open space for the students to make some commentary, but the students remain in silence. What do you think should be this silencing?

In the moment of comprehension of the text, the students could sit in pairs to discuss the questions and answer them. Is it a normal practice this interlocution during the reading comprehension? What do you think about this type of dynamics?

We could perceive that some students did not bring the didactic book for the classes. What do you attribute to this?

On 29-07, it was read an *anúncio* on page 86 of the didactic book that deals with preservation of the environment, a current topic in society in which we live. Why was it chosen to read this *anúncio*? Have other *anúncios* been read in class with this class? Do you think the students like the *anúncios*? Why?

A activity on page 87 consisted in the reading of a poem called "Rotação". The students usually read *poemas*? Do they like? Where, generally, is this reading done? In the didactic book itself?

We saw that in the activities, there was mention of the content "subject" and "predication". How do you see this type of question? Is it a good articulation between grammar and reading? Does it help in the reading comprehension of the students?

In the last class in which we were in the classroom, you brought a book of *poemas* and you asked the students to sit in pairs and choose a *poema* to read in the next class. It was very interesting to know how this activity was finalized. What was done? Is it frequent this type of class?

In relation to planning, how do you think your class? How do you organize before entering the classroom? How do you establish what comes before, what comes after?

Many teachers say that universities, in general, do not have methodologically prepared academics to act in the classroom. Do you say that you graduated without knowing what to do right, what should be taught in fact and how to do it. What do you think about this?

What do you feel in relation to working with base in the needs of the students?

In our studies, we have seen a general complaint from part of the teachers that most of their students do not want to read, or say they do not like to read, or that when they read, they have a lot of difficulty in comprehension. How do you see this? How do you usually work with reading? How often is there reading? Do you think there is a better way

apropriada de trabalhar com leitura em sala? E avaliação de leitura, você costuma fazer?

Outra reclamação bem recorrente de professores da Educação Básica é a de que muitos alunos ficam dispersos nas aulas, não prestam muita atenção durante a explicação dos professores, não se empenham em fazer as atividades propostas e que, em geral, esses alunos se sentam mais ao fundo da sala. Você sente isso na turma 701? Se sim, a que você atribui tal dispersão?

Percebemos que a turma tem um espelho de classe. O que você pensa sobre isso? Acha necessário? Sim, não, por quê?

Observamos que no início de cada manhã, uma profissional passa em sala recolhendo carteirinhas dos alunos. Para que servem essas carteirinhas? Sempre houve essa prática na escola?

Observamos que você costuma passar nas carteiras dando visto nos cadernos. O que você observa ao dar o visto?

Você trabalha produção textual em suas aulas? Se sim, como é esse trabalho? Sobre que assunto escrevem? Há reescrita? Depois de escreverem, recebem uma nota? E então o texto é devolvido para o aluno ou há algum tipo de exposição em mural, *blog*, algo diferente?

Para fechar, gostaríamos de sua ajuda para escolher em torno de quatro alunos com quem nós pudéssemos conversar e saber o que eles pensam do livro didático. Quem você acha que podemos entrevistar?

Além disso, se você achar possível, precisaremos fotografar o caderno de um aluno. Quem você indicaria?

## APÊNDICE I – Eixos para *entrevista com GRF*.

### ENTREVISTA

Conforme foi explicado no momento em que nos contatamos, estamos aqui na escola a fim de buscar entender o que é a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, como ela acontece, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não). Assim, nesta nossa conversa final, gostaríamos de entender essas questões. Para tanto, podemos começar conversando sobre o livro didático utilizado:

Você chegou a participar da escolha desse livro? Se participou, ele foi objeto de sua escolha? Sim, por quê? Não, por quê? Se não participou, sabe quem o escolheu?

O que você pensa desse livro? Na roda de conversa, você mencionou preferir o livro didático de dez anos atrás. Não conhecemos bem os livros anteriores desses autores. Por que você o prefere? Você teria um exemplar?

E o que pensa sobre a forma como o Programa do Livro Didático acontece, a seleção e o envio de livros? Você poderia falar um pouco sobre isso?

Como você utiliza o livro didático em suas aulas?

O que você usa desse livro? Por quê? E por que o restante não é utilizado?

(Folheando o livro) Podes dizer o que já foi usado das unidades do livro durante o ano?

Tentando entender mais a fundo, então, esse uso ou não uso do livro didático, gostaríamos de conversar sobre as aulas em que estivemos acompanhando as atividades. Pode ser? Quando entramos, você já havia iniciado a discussão sobre “orações subordinadas substantivas”, certo? Você passou alguns conteúdos no quadro, porém, não conseguimos entender se esse trabalho veio do livro didático deste ano ou de outro livro. Você poderia falar um pouco sobre isso? [Se for mencionado outro livro:] Qual? E por quê?

Folheando o livro, vimos que Cereja e Magalhães (2012) abordam “oração subordinada substantiva” (p. 24, 25 e 26) [abrir o livro e ir passando os olhos com ela]. Eles iniciam conceituando e, para isso, relacionam com o *cartum* da página anterior e, depois disso, vão definindo cada tipo de oração subordinada e trazendo um exemplo em forma de frase. O que você pensa sobre essa forma com que os autores apresentam o conteúdo? Por que você não o usou nas aulas?

Nas páginas seguintes (p. 26, 27 e 28), vimos que o livro didático traz exercícios sobre orações, e há o uso de textos para se identificar as orações

dentro deles – versos de Ferreira Gullar, um trecho intitulado “Anastácia” e um *poema* chamado “Saudades”. É mais complicado? Como você vê isso? Vimos que você prefere trabalhar com as orações no caderno, separadas.

Os alunos conseguiram entender bem “orações subordinadas substantivas”? Quais são as maiores dificuldades deles?

Na prova, os alunos obtiveram notas baixas, mas na recuperação houve melhora. Onde você acha que estava o problema?

Foi feito um trabalho em grupos em que eles estudaram as classificações das orações e apresentaram. Você comentou que gosta de fazer trabalhos assim. O que você pensa desse tipo de atividade? Acha que eles aprenderam trabalhando em grupo?

Em uma sexta-feira em que a sala estava mais vazia, você pediu para os alunos responderem às questões da página 23 e entregarem. Percebemos que os alunos conseguiram fazer bem a questão 1 e a questão 2, mas na 3 eles tiveram um pouco mais de dificuldade. Por que você acha que houve mais dificuldade aqui? E você acompanha as correções usando o manual do professor? [Caso sim] O manual é bom? [Caso não] Por que não?

E pensando sobre o ensino de orações, como você se sente trabalhando com esse conteúdo? Parece que essas questões gramaticais estão voltando na maioria das escolas, após um tempo em que não se trabalhou tanto isso. O que você acha disso?

E se você pudesse dar uma nota de zero a cinco para o trabalho com gramática que Cereja e Magalhães (2012) apresentam neste livro, que nota daria? Por quê?

Muitos professores dizem que as universidades, em geral, não têm preparado metodologicamente os acadêmicos para atuarem em sala de aula. Se diz que se sai da graduação sem saber o que fazer direito, o que se deve ensinar de fato e como fazer. O que você pensa sobre isso?

Voltando às aulas. Foram trabalhados, também, exercícios de fixação que os alunos copiaram do quadro. Você comentou que retira esses exercícios da internet, certo? De outros livros didáticos também? Quais?

E quanto aos alunos, como você vê o envolvimento deles com as atividades propostas em sala? Eles costumam fazer?

Na aula do dia 17-08, você trabalhou com eles um *conto* de Clarice Lispector – “Felicidade clandestina” (p. 70 e 71). É um belo *conto*. Como você vê os textos do livro didático apresentados para leitura?

E quanto a *contos*? Os alunos, em geral, gostam de *contos*? Têm sido trabalhados *contos* com os alunos? Se sim, de que forma? Se não, o que tem sido trabalhado em leitura? E de que forma?

Percebemos que, na aula, você pede para os alunos lerem silenciosamente, depois é feita uma leitura em voz alta compartilhada pelos alunos, se faz um comentário sobre o texto e você pede para eles responderem



as questões de interpretação. Eles respondem e, então, é feita uma correção. Geralmente a aula de leitura se dá nessa ordem?

E quando se comenta o texto após a leitura, o que você acha importante explicar aos alunos? O que é importante que eles percebam sobre o texto, na sua opinião?

Quanto às questões de compreensão do *conto*, você acha que essas questões dão conta do entendimento do texto? Por quê?

Outros textos do livro didático foram lidos durante o ano? [Se sim] Quais? E textos retirados de outras fontes? [Se sim] De onde foram retirados? Quais textos foram trabalhados? Havia questões de interpretação? Eram questões prontas ou você formulou?

Você consegue fazer a *releitura* dos textos com os alunos após as atividades de compreensão do texto? Por quê?

Com que frequência há leitura de textos?

E há avaliação de leitura? [Se sim] De que forma você avalia?

Que temas você acha que mais interessam aos alunos? E você trabalha esses temas com a turma? Se sim, como? Você lembra se houve algum trabalho com leitura de que eles gostaram muito?

Quanto à leitura de obras literárias, os alunos leem livros durante o ano? Frequentam a biblioteca?

Na última aula em que estivemos com vocês, você pediu para os alunos entregarem *contos*. Como essa atividade foi finalizada? O que foi feito? É frequente esse tipo de aula?

Já que estamos falando de produção de texto, houve outra ou outras produções neste ano? Quais? Como foram os trabalhos? E como são avaliadas as produções? Para você, o que um texto precisa ter para ser bom?

Observamos que você costuma passar de carteira em carteira dando visto nos cadernos. O que você observa ao dar o visto?

Gostaríamos de ver junto com você o planejamento da escola referente ao nono ano [pegar o planejamento]. Você e os demais professores que o formularam no início do ano? Como foi isso? Como escolheram os conteúdos a serem trabalhados?

Você acha esse planejamento bom? Se você pudesse modificar, que mudanças você faria? Por quê?

Com relação ao uso de tecnologia, muitos professores reclamam que os alunos trazem celular para a escola e usam durante a aula. Isso acontece nas suas aulas? Como você vê essa relação dos adolescentes com os aparelhos eletrônicos?

Sobre a Vivência que teve no dia 05, os alunos apresentaram trabalho? O que é essa Vivência?

Gostaríamos de sua ajuda para escolher em torno de quatro alunos com quem pudéssemos conversar e saber o que pensam do livro didático. Quem você indicaria?

Além disso, se você achar possível, precisaríamos fotografar o caderno de um aluno, tudo bem?

**APÊNDICE J – Eixos para *entrevista* com alunos da turma 701****ENTREVISTA**

Estamos aqui a fim de buscar entender o que é a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, como ela acontece, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem com essas atividades; enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não). Assim, nesta nossa conversa, gostaríamos de entender essas questões. Para tanto, podemos começar conversando sobre o livro didático utilizado na turma:

O que você acha do livro usado em sua turma neste ano? Por quê?

Você lembra quais eram os livros utilizados nos anos anteriores? Lembra de algum deles? (Em caso positivo) Pode nos falar um pouco sobre o que havia nele para estudar, o que chamou sua atenção, do que você não gostava muito?

E como o livro é utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Usam em toda aula? Qual a frequência?

O que já foi visto deste livro neste ano? (Deixar folhear o livro) Vocês vão seguindo capítulo a capítulo ou pulam atividades? Podemos acompanhar pelo seu caderno de Língua Portuguesa?

Pareceu que a professora não usa só o livro de vocês. Às vezes, ela passa matéria no quadro para vocês copiarem de outro livro. É isso? Vocês copiam assim com frequência? Tem alguma dessas passagens em seu caderno que nós poderíamos ver?

Vocês estudam conteúdos de gramática, não é mesmo? O que você acha de estudar gramática? (Folheando o livro e/ou caderno) Que conteúdos você acha que aprendeu bem? E quais acha que não aprendeu? Poderia dizer por quê? Você gosta do modo como o livro traz os conteúdos de gramática, as atividades que tem nele?

Vimos que em questões de interpretação aparece a gramática. Você acha que ajuda na compreensão pela turma? Como a professora costuma trabalhar com isso?

Percebemos que em algumas aulas se passaram no quadro exercícios de fixação sobre “sujeito”. É comum essa prática de passar atividades no quadro? Podemos ver no seu caderno?

Você acha que, em geral, a turma faz as atividades que são solicitadas? E há muitas dificuldades? Por quê? Que atividades você acha que seriam bacanas para aprender mais nas aulas de Português?

Percebemos que, quando a professora passava conteúdo no quadro, a turma ficava mais calma, mais quieta. É normal esse comportamento? E quando não é passado conteúdo no quadro, quando estão usando o livro didático, conversam mais? Caso sim, por quê?

Na aula do dia 28-07, foi trabalhado um *conto* de Drummond – “Maneira de amar”. Vimos que era um xerox. A professora costuma trazer textos em xerox para vocês lerem? Ela costuma explicar de onde retira o texto? E como são essas aulas de leitura desses textos?

E quanto a *contos*? Você sabe o que é um *conto*? Poderia falar de um que você leu e gostou? Têm sido trabalhados *contos* nas aulas? Você acha que a turma gosta de ler? Por quê? Se você pudesse escolher, o que você gostaria de ler em aula?

Depois do *conto*, havia cinco questões de compreensão. Você acha que essas questões que acompanham os textos dão conta do entendimento do texto? Você consegue entender bem os textos? Por quê? E você saberia dizer que tipos de questões são mais fáceis? E as mais difíceis? Por quê?

Na sua opinião, para nós entendermos bem um texto, do que precisamos saber sobre ele?

Percebemos que, nas aulas, a professora lê o texto em voz alta com os alunos, lê as questões de interpretação, os alunos respondem e, então, é feita uma correção oral. Geralmente é assim ou as atividades com o texto acontecem de outras formas também?

(Folheando o LD) Quais textos deste livro você lembra de ter estudado em aula? (Deixar mostrar) Foi fácil, difícil? Por quê?

Vamos dar uma olhada nas outras atividades de leitura do livro. Você poderia ir nos dizendo qual vocês leram, qual não leram? O que achou sobre as que foram trabalhadas?

Depois que vocês leem o texto e respondem às perguntas e corrigem, vocês voltam de novo ao texto para reler? (Se sim) Você acha que isso ajuda? Por quê? (Se não) Você acha que seria importante reler? Por quê? Quando há dúvidas sobre determinadas palavras nos textos, como vocês as resolvem?

Esse *conto* tinha como tema “amor”, que é um assunto muito interessante. Que temas você acha que mais interessam à turma? E são trabalhados esses temas com a turma? Se sim, como? Se não, por que você acha que isso não acontece?

Percebemos que, após a leitura em voz alta do texto, a professora abre espaço para os vocês fazerem algum comentário, mas vocês ficam em silêncio. Por que quase ninguém se manifesta?

No momento de fazer as atividades sobre o texto, vocês puderam se juntar em duplas para discutir as questões e responder. É uma prática

normal essa conversa entre vocês durante as atividades? O que você pensa desse tipo de trabalho em duplas?

Pudemos perceber que alguns colegas de turma não levavam o livro didático para as aulas. Por que não levam?

Você acha necessário usar livros didáticos nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Na última aula em que estivemos com vocês, a professora entregou um livro de *poemas* e pediu para vocês se juntarem em duplas e escolherem um *poema* para ler na aula seguinte. Como esta atividade foi finalizada? O que foi feito? É frequente esse tipo de aula? Você gostou? Por quê?

Vocês fazem leituras de livros de histórias? Os pegam na biblioteca? Por quê? E você gosta de ler livros? Diga alguns que você leu e gostou.

Em nossos estudos, temos visto uma reclamação geral por parte dos professores de que maior parte de seus alunos não querem ler, ou dizem não gostar de ler, ou que quando leem, têm muita dificuldade em entender o que leram. Como você vê isso? Como a professora costuma trabalhar leitura? Com que frequência há leitura? O que vocês leem? E avaliação de leitura, se costuma fazer?

Outra reclamação dos professores é que muitos alunos ficam desatentos nas aulas, não prestam muita atenção durante a explicação dos professores, não se empenham em fazer as atividades propostas e que, em geral, esses alunos se sentam mais ao fundo da sala. Você sente isso na sua turma? Se sim, por que será que isso acontece?

Percebemos que a turma tem um espelho de classe. O que você pensa sobre isso? Acha necessário? Sim, não, por quê?

A professora trabalha produção textual nas aulas? Se sim, como é esse trabalho? Sobre que assunto escrevem? Depois que a professora corrige e devolve, vocês costumam reescrever o texto para fazer os ajustes propostos na correção? Depois de escreverem, recebem uma nota? E então o texto é devolvido para o aluno ou há algum tipo de exposição em mural, *blog*, algo diferente?

E como são as provas de vocês? São questões do livro didático? O que é cobrado, em geral? A turma tira notas boas? Você teria alguma prova para nos mostrar?



**APÊNDICE K – Eixos para *entrevista* com alunos da turma 905****ENTREVISTA**

Estamos aqui a fim de buscar entender o que é a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, como ela acontece, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem com essas atividades; enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não). Assim, nesta nossa conversa, gostaríamos de entender essas questões. Para tanto, podemos começar conversando sobre o livro didático utilizado na turma:

O que você acha do livro usado em sua turma neste ano? Por quê?

Você lembra quais eram os livros utilizados nos anos anteriores? Lembra de algum deles? (Em caso positivo) Pode falar um pouco sobre o que havia nele para estudar, o que chamou sua atenção, do que você não gostava muito?

E como o livro é utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Usam em toda aula? Qual a frequência?

O que já foi visto deste livro neste ano? (Deixar folhear o livro) Vocês vão seguindo capítulo a capítulo ou pulam atividades? Podemos acompanhar pelo seu caderno de Língua Portuguesa?

Você acha importante usar livro didático nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Pareceu que a professora não usa só o livro de vocês. Às vezes, ela passa matéria no quadro para vocês copiarem e parece ser conteúdo de outro livro. É isso? Vocês copiam com frequência? E você sabe de que livro ela retira o conteúdo que ela passa no quadro?

Vocês estudam conteúdos de gramática, não é mesmo? O que você acha de estudar gramática?

Que conteúdos você acha que aprendeu bem neste ano? E quais acha que não aprendeu? Poderia dizer por quê?

Olhando o livro de vocês, vimos que os autores trazem explicações sobre conteúdos gramaticais, por exemplo, na página 24 (abrir o livro), que trata sobre orações subordinadas substantivas. Vemos que eles conceituam, trazem exemplos, e nas páginas seguintes trazem atividades. Você gosta do modo como o livro traz os conteúdos de gramática? E as atividades que tem nele, são boas?

A professora passou no quadro o conteúdo sobre orações para a turma copiar e passou, também, exercícios de fixação. Como você acha que é mais fácil de aprender a gramática: nessas atividades que o livro

didático traz, relacionadas a textos, ou nos exercícios passados no quadro, com frases? Por quê?

É comum essa prática de passar atividades no quadro?

Você acha que entendeu bem esse conteúdo sobre orações subordinadas substantivas? (Mostrar algumas orações) Quando foi feito trabalho em grupo, você e seu grupo ficaram responsáveis por qual tipo de oração? E se nós te pedíssemos para classificar essas orações, você saberia?

Na sua opinião, quais foram as dificuldades para entender esse conteúdo?

Vocês fizeram duas provas, uma geral e uma de recuperação. A professora disse que na primeira, a maioria da turma tirou notas muito baixas, mas que, na prova de recuperação, as notas foram boas. Isso aconteceu de fato? O que será que houve?

Na aula anterior à prova de recuperação houve uma conversa com a turma sobre as notas baixas. Como foi essa aula?

Vimos que as provas foram sobre conteúdos gramaticais (mostrar a prova). Geralmente é assim mesmo ou há textos também?

Vocês também fizeram um trabalho em grupos, em que cada grupo ficou responsável por estudar e apresentar um tipo de oração subordinada substantiva. É frequente fazer trabalhos em grupos nas aulas de Língua Portuguesa? Você gostou? Por quê? Você acha que aprendeu mais fazendo trabalho em grupo?

Você acha importante aprender sobre orações subordinadas? Por quê?

Você acha que, em geral, a turma faz as atividades solicitadas? Há muitas dificuldades? Por quê? Que atividades, além dessas passadas no quadro, você acha que seriam bacanas para aprender mais nas aulas de Português?

Você acha que a turma presta atenção nas aulas de Língua Portuguesa?

Quanto a vídeos, vocês assistem nas aulas de Língua Portuguesa? (Caso sim) Quais? Sobre o quê tratam esses vídeos? Depois que assistem, fazem alguma atividade? Como costumam ser essas aulas?

Quanto ao livro didático, em cada capítulo há um texto a ser lido, seguido de questões de interpretação textual. Vocês leem ou leram esses textos? (Caso sim) Como foram essas aulas?

O que você acha desses textos, são bons?

E quanto às questões de interpretação textual, o que você acha?

Foram lidos outros textos nas aulas de Língua Portuguesa neste ano, trazidos pela professora? Quais? Vocês sabem de onde ela os retirou?



Havia questões de interpretação textual?

E questões de gramática, havia? (Caso sim) Você acha que questões de gramática ajudam a entender melhor o texto ou não?

Na sua opinião, que tipo de questão de interpretação é importante ter? Questão sobre o assunto do texto, ou sobre posicionamento crítico, ou de outro tipo?

Você acha que a turma gosta de ler? Por quê?

E livros literários, têm sido lidos nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? Você gosta de ler livros? Qual você gostou muito de ler?

Quando finalizamos as observações das aulas, vocês estavam trabalhando com *contos*. Ainda estão nesse trabalho? O que fizeram?

Vocês leram o *conto* da página 70 (abrir o livro). Você gostou? O que achou das questões de interpretação?

Quando surgem dúvidas em questões sobre textos, a professora costuma responder as dúvidas? (Esperar a resposta e, depois:) Ela, às vezes, parece recomendar a vocês que pensem sozinhos. Isso costuma acontecer com frequência?

Vocês leram outros *contos* anteriormente?

Leram os livros de *contos* entregues pela professora? (Caso sim) E gostaram? Por quê?

Foi feito trabalho de produção de *contos*, certo? Após a leitura do *conto* do livro didático, vocês copiaram o trecho da página 75 (abrir o livro), sobre estrutura do *conto*. A turma conseguiu entender bem “estrutura”? A professora explicou sobre a estrutura de *contos*? Houve alguma dificuldade?

Você acha que a turma aprendeu bem a ler e escrever *contos*? Você saberia identificar um *conto*?

E produção textual, como ela é trabalhada nas aulas? Produziram quantos textos neste ano? Foram entregues para a professora? Sobre o que escreveram?

Depois que vocês leem o texto e respondem às perguntas e corrigem, vocês voltam de novo ao texto para reler? (Se sim) Você acha que isso ajuda? Por quê? (Se não) Você acha que seria importante reler? Por quê?

Quando há dúvidas sobre os textos, como vocês as resolvem?

Esse *conto* tinha como tema “amor”, que é um assunto muito interessante. Que temas você acha que mais interessam à turma? E são trabalhados esses temas com a turma? Se sim, como? Se não, por que você acha que isso não acontece?

Com que frequência há leitura? E avaliação de leitura, se costuma fazer?

Você prefere aulas com textos (produção de texto ou leitura) ou aulas de gramática? Por quê?

Na página 23 há um *cartum*, seguido de algumas questões (abrir na página). É um texto e abaixo tem questões sobre oração subordinada. Para você, é mais fácil entender o conteúdo assim, quando tem texto? Ou como é apresentado no caderno e nas páginas seguintes (conceituação e exemplificação sentencial)?

E quando algum aluno tem dúvida, não consegue entender alguma coisa do conteúdo, a professora explica?

Vocês ainda estão vendo “pronomes relativos”? O que foi visto no livro didático? O que foi passado no caderno?. Entenderam (ou estão entendendo)? Acha importante o conteúdo? Para que ele serve?

Você gosta de estudar todos esses conteúdos gramaticais? Eles são importantes? Por quê?

Sobre o trabalho com *reportagens*, como foi? Você gostou? Por quê?

Alguns alunos apresentaram na vivência, certo? O que é a vivência? Como foi essa apresentação?

Para finalizarmos, com relação à tecnologia. Vocês podem utilizar celular ou *tablets* em sala de aula? Gostariam de usar? Por quê? Já fizeram alguma pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa utilizando esses aparelhos? A escola incentiva o uso ou não?

## APÊNDICE L – Eixos para *roda de conversa* com alunos da turma 701

### RODA DE CONVERSA

Este momento de conversa em grupo serve para esclarecer alguns pontos que ficaram um tanto confusos em nosso primeiro contato e para dar espaço para novas impressões suas sobre a aula de Língua Portuguesa e o uso do livro didático.

Pelo que conversamos e pelo que pudemos perceber participando de algumas aulas na turma 701, há um espaço bastante grande para o trabalho com gramática. Desde o início do ano, vocês já viram *formas nominais verbais, verbos, advérbios, interjeição, preposição*, uso de *g e j, frase, sujeito, predicado e acentuação*. Desses conteúdos, quais vocês acham que foram mais difíceis para aprender? E, se vocês tivessem de dizer quais que acham que aprenderam mesmo, quais seriam? E o que vocês acham: em geral, são conteúdos difíceis ou fáceis?

Vocês lembram quantas provas vocês fizeram em Língua Portuguesa? E quais os conteúdos das provas? Foi agendada uma prova sobre *infinitivo, gerúndio e particípio*, e uma outra sobre *advérbio, preposição, conjugação e contração*. Confere? Houve outras? Por acaso, vocês têm essas provas na mochila? E o que costuma ter nas provas, gramática somente? Há textos e questões de interpretação de texto? E como foram as notas de vocês nas provas?

Vocês gostam de estudar gramática? Por quê?

Observamos que vocês copiam muita matéria do quadro. Vocês gostam de copiar? Por quê?

Geralmente, depois de passar o conteúdo no quadro, vocês copiam exercícios de fixação para responder. Que tipos de exercícios vocês acham que ajudam mais a entender o conteúdo: os passados no caderno pela professora ou aqueles que o livro didático traz, com pequenos textos? Por quê?

Com relação ao livro didático, vocês gostam desse livro que está sendo usado neste ano? Por quê?

Percebemos que muitos alunos não trazem livro para as aulas. Isso sempre acontece? Por quê?

Vocês recebem o livro gratuitamente na escola, certo? E se vocês tivessem que comprar os livros das disciplinas, será que muitos continuariam não trazendo? E se no lugar de livro, o governo oferecesse um *tablet* para cada aluno, vocês acham que a turma esqueceria também em casa? Por quê?

O que vocês pensam sobre o uso de aparelhos eletrônicos em sala?

Pelo que pudemos perceber, a turma de vocês é um pouco agitada. Há alunos que conversam bastante durante as explicações e as atividades, há aqueles que ficam andando pela sala de aula. Por que isso acontece?

Observemos, também, que, em muitos momentos em que se pedia para a turma comentar algo que foi lido na aula ou que foi explicado, a maioria ficava em silêncio. Isso sempre acontece? Por quê?

Sobre redações. Vocês falaram que a única escrita foi na aula sobre *poema*, em que vocês copiaram parte dos poemas escolhidos por vocês e ilustraram, certo? Depois disso houve alguma produção de texto? E vocês gostam de escrever?

Pelo que conversamos, o livro didático é bastante utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Parece que há um vai e vem nesse uso. Vocês entendem por que isso acontece?

Nos pareceu que poucos textos para leitura e interpretação do livro foram trabalhados por vocês, é isso mesmo? Os textos lidos eram aqueles mais breves que faziam parte de atividades gramaticais e aquele *conto* do Drummond que foi entregue em xerox. Além desses, outros textos foram lidos? Depois do fim de nossa participação, algum texto foi lido em sala?

Vocês gostam de ler? O quê? Por quê?

Para vocês, que textos são mais fáceis ou mais difíceis de ler? Por quê?

Livros literários foram lidos nas aulas de Língua Portuguesa? E vocês gostam de ler livros?

Se vocês pudessem imaginar a aula de Língua Portuguesa de outra forma, com outras atividades, outros conteúdos, como seria?

Colocar sobre a mesa diferentes textos (livros de contos, de poemas, jornais com tiras, HQs), pedir que manipulem um pouco e falem do que gostam ou não gostam, do que conhecem ou não. Deixar falar. Depois que manusearem, perguntar: Vocês acham que esses materiais poderiam ser usados em aula? Por quê? Como? Seria interessante?

Levar computador, *tablet*, celular, e prints de telas de *blogs* e colocar sobre a mesa, fazendo eles falarem o que fazem com as tecnologias e se acham que poderiam ser usadas em aula.



## APÊNDICE M – Eixos para *roda de conversa* com alunos da turma 905

### RODA DE CONVERSA

Pelo que conversamos e pelo que pudemos perceber participando de algumas aulas na turma de vocês, há um espaço bastante grande para o trabalho com gramática. Desde o início do ano, vocês já viram *frase, oração e período; período composto por coordenação; oração subordinada substantiva; plural dos substantivos compostos e pronome relativo*. Desses conteúdos, quais vocês acham que foram mais difíceis para aprender?

E, se vocês tivessem de dizer quais que acham que aprenderam mesmo, quais seriam? Vamos ver no livro didático?

E o que vocês acham: em geral, são conteúdos difíceis ou fáceis?

E vocês gostam de estudar gramática? Por quê?

Vocês lembram quantas provas vocês fizeram em Língua Portuguesa? E quais os conteúdos das provas?

Foi agendada uma prova sobre *oração coordenada, período simples e composto*, e uma outra sobre *oração subordinada substantiva*. Confere? Houve outras?

Vocês têm essas provas na mochila? E o que costuma ter nas provas, gramática somente? Há textos e questões de interpretação de texto?

Como foram as notas de vocês nas provas?

Observamos que vocês copiam matéria do quadro. Vocês gostam de copiar? Por quê?

Geralmente, depois de passar o conteúdo no quadro, vocês copiam exercícios de fixação para responder. Que tipos de exercícios vocês acham que ajudam mais a entender o conteúdo: os passados no caderno

pela professora ou aqueles que o livro didático traz, com pequenos textos? Por quê?

Que outros conteúdos foram estudados após a nossa entrevista?

Com relação ao livro didático, vocês gostam desse livro que está sendo usado neste ano? Por quê?

Percebemos que vocês e seus colegas de classe não levam o livro didático para casa. Por quê?

Se o livro didático fosse de vocês, se vocês pudessem levar para casa, vocês lidariam com ele do mesmo modo como lidam com os exemplares que manuseiam em aula?

E se, em vez de livros didáticos, o governo oferecesse outro tipo de material para vocês, o que gostariam que fosse?

O que vocês pensam sobre o uso de aparelhos eletrônicos em sala? Na opinião de vocês, a turma presta atenção e participa das aulas?

Durante as entrevistas, vocês mencionaram um trabalho que foi feito com reportagem. Nos pareceu bastante interessante. Vocês podem me contar como foi esse trabalho? Como começou, como foi desenvolvido e como terminou?

E vídeos, são passados nas aulas? Sobre o que tratam?

Vocês informaram que a única escrita em sala foi a *reportagem*, certo? Depois disso houve alguma produção de texto? E vocês gostam de escrever?

Pelo que conversamos, o livro didático é bastante utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Parece que há um vai e vem nesse uso. Vocês entendem por que isso acontece?

Nos pareceu que poucos textos para leitura e interpretação do livro foram trabalhados por vocês, é isso mesmo? Os textos lidos do livro didático foram os sobre moda e plástica, no Capítulo 1 da Unidade 1, e o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector?



No caderno, vimos um texto intitulado “Espírito carnavalesco” e outro denominado “Armas contra os maus-tratos”. Eles foram lidos? Como foram essas aulas?

No caderno, vimos uma menção a um trabalho com *manchete*. Foi lida alguma *manchete*? Como foi esse trabalho?

Além desses, outros textos foram lidos? Depois do fim da nossa participação, algum texto foi lido em sala?

Vocês gostam de ler? O quê? Por quê?

Para vocês, que textos são mais fáceis ou mais difíceis de ler? Por quê?

Livros literários foram lidos nas aulas de Língua Portuguesa? E vocês gostam de ler livros?

Se vocês pudessem imaginar a aula de Língua Portuguesa de outra forma, com outras atividades, outros conteúdos, como seria?

Colocar sobre a mesa diferentes textos (livros de contos, de poemas, jornais com tiras, HQs), pedir que manipulem um pouco e falem do que gostam ou não gostam, do que conhecem ou não. Deixar falar. Depois que manusearem, perguntar: Vocês acham que esses materiais poderiam ser usados em aula? Por quê? Como? Seria interessante? E vocês acham que o livro didático trabalha isso?

Levar computador, *tablet*, celular, e prints de telas de *blogs* e colocar sobre a mesa, fazendo eles falarem o que fazem com as tecnologias e se acham que poderiam ser usadas em aula.



## APÊNDICE N – Eixos para *entrevista* com orientadora educacional

### ENTREVISTA

Estamos aqui na escola a fim de buscar entender como acontece a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno via livro didático (ou não). Assim, nesta nossa conversa, gostaríamos de entender essas questões, além de entender o seu papel nas turmas 701 e 905.

Para iniciar, gostaríamos de saber qual a função do SOE dentro do Instituto? E qual a sua função profissional dentro do SOE?

Você trabalha nesta escola há tempo?

Qual sua formação?

Cada profissional do SOE é responsável por determinadas turmas, certo? Como acontece essa divisão?

Além das turmas 701 e 905, por quais turmas você é responsável?

Quando você intervém com os alunos dessas turmas? Como funciona essa intervenção?

Você dirige os Conselhos nessas turmas?

Inferindo que o SOE lida com questões de comportamento dos alunos, especificidades familiares, com implicações na aprendizagem, gostaríamos de saber como você entende a aprendizagem dos alunos no que diz respeito às questões de linguagem. Que dificuldades você aponta que incidem ou não na aprendizagem de Língua Portuguesa?

Qual tem sido a sua percepção dos Conselhos de Classe, do que os professores colocam?

Observamos que quase a maioria dos alunos tem celular. Como a escola vem lidando com essa questão?

E você acha que esta escola vai caminhar nesse sentido?

Você acha que as questões com as quais você lida têm implicações nas questões de aprendizagem de Língua Portuguesa?

Buscando entender um pouco mais o uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, gostaríamos de saber como funciona a escolha dos livros na escola: quando foi feita a última escolha? Quem seleciona os livros? Em geral, há preferência por determinados autores de livros de Língua Portuguesa? Se sim, qual? E por quê?

Observamos que no plano de ensino aparecem conteúdos gramaticais. Como é pensado o ano letivo, os conhecimentos a serem trabalhados? Quem formula os planos?

Há uma progressão conceitual de um ano escolar para o outro (do sexto para o sétimo etc.)?

## APÊNDICE O – Eixos para *entrevista* com coordenadora do laboratório de Língua Portuguesa

### ENTREVISTA

Estamos aqui na escola a fim de buscar entender como acontece a aula de Língua Portuguesa, a princípio, com o livro didático, que conteúdos e atividades o livro traz, como os alunos se envolvem (ou não) com essas atividades, enfim, tentamos compreender como é esse encontro professor-aluno, com atividades de leitura e escrita, via livro didático (ou não).

Em busca de respostas a esses questionamentos, percebemos, durante o período em que estivemos aqui na escola, que o seu papel, como coordenadora do Laboratório de Português, é muito importante. Assim, nesta nossa conversa, nós queremos muito que você nos ajudasse a entender algumas questões relacionadas a sua função, bem como à importância do Laboratório de Português, das Reuniões de Departamento, entre outras.

Para iniciar, gostaríamos de saber qual a função do Laboratório de Português dentro da escola?

Os alunos podem fazer empréstimos de livros aqui como fazem na biblioteca?

Há algum documento ou portaria que institua os laboratórios? E você tem acesso?

Você trabalhava nesta escola antes deste ano?

E o laboratório sempre existiu ou é recente?

Acontecem aulas aqui no Laboratório? Como funciona?

É comum os professores usarem este espaço? O que eles precisam fazer para usar o espaço?

O que mais acontece aqui além de atividades propostas pelos professores?

Os professores de Língua Portuguesa realizam projetos de leitura?

Como funcionam as vivências? Quando não há greve, elas também acontecem?

E qual a sua função profissional dentro do Laboratório?

E a função da professora TCI.?

Você trabalhou como coordenadora no ano passado?

A coordenação de laboratório muda anualmente?

Percebemos, durante a nossa estada aqui na escola, que os livros didáticos são entregues por vocês aos alunos. Como funciona essa entrega?

Todos os alunos recebem livros?

Qual o procedimento adotado pela escola no caso de faltar livros para os alunos?

E há uma reserva técnica?

Vocês oferecem apoio para os alunos tirarem dúvidas?

E quanto à escolha dos livros, é aqui que acontece? Como funciona? Você lembra porque ele foi escolhido? E quais professores que participaram da escolha?

Foram lidas as resenhas do MEC?

Você participou da escolha do livro utilizado este ano pelos professores?

Você sabe dizer quais são os critérios de escolha?

Você conhece a forma como o PNLD encaminha as resenhas dos livros?

Agora sobre as Reuniões de Departamento. Qual a função dessas RDs?

Os professores são obrigados a participar?

Como você as organiza?

Você acha que os objetivos da proposta são cumpridos?

Qual a sua avaliação sobre o engajamento dos professores nas RDs?

E quanto ao planejamento anual dos professores. É aqui que acontece?

Como funciona?

Como eles escolhem os conteúdos que constam nos planejamentos?

Há uma progressão conceitual de um ano escolar para o outro (do sexto para o sétimo etc.)?

Há diferenças na implementação dos planos anuais no que diz respeito à ação individual de cada professor?

Qual a sua avaliação do papel do Laboratório de Português em relação ao que acontece aqui e no que ajuda nas aulas de Língua Portuguesa?

**APÊNDICE P – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido aos pais ou responsáveis**

**CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA**

Florianópolis, 28 de setembro de 2015.

**Prezados pais ou responsáveis:**

Eu, Sabatha Catoia Dias, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula 201200764, telefone de contato (48) 96116222, e-mail *sabathadias@gmail.com*, desenvolverei uma pesquisa com o título preliminar *O encontro com a palavra outra no ato de ler: olhares para o livro didático no ensino escolar da leitura*.

Para o desenvolvimento do estudo, gostaria de contar com o(a) senhor(a) a fim de autorizar a participação de \_\_\_\_\_ em minha pesquisa, respondendo a uma entrevista e tomando parte em uma reunião com outros alunos para conversarmos sobre o ensino de Português; isso acontecerá no Instituto Estadual de Educação. Essa entrevista e essa reunião nos ajudarão a compreender o que os alunos pensam sobre o ensino de Português, especialmente nos momentos em que é utilizado o livro didático da disciplina.

Saliento que não haverá nenhum tipo de risco para seu/sua filho/a, porque se trata de responder a questões de uma entrevista sobre o ensino de Português e participar de uma reunião de estudo que vai ter como tema também o ensino de Português na escola; as respostas dadas por ele/ela não serão identificadas, ou seja, o nome de seu/sua filho/a será trocado por um código para não identificá-lo/a. Comprometo-me a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão analisados em minha tese de doutorado e artigos científicos em revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa (não serão revelados nomes).

Os participantes têm a liberdade de, a qualquer momento, caso queiram, saber dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentirem seguros e respeitados em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre este estudo, o participante poderá entrar em contato com a orientadora desta pesquisa, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, no Centro de Comunicação e Expressão

da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721 9581 – ramal 230.

Afirmo que minha pesquisa conta com a aceitação da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e da Gerência de Educação – Supervisão de Educação Básica e Profissional. Assim sendo, segue em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que o(a) senhor(a) assine, caso concorde com a participação do/a aluno/a \_\_\_\_\_ nesta pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

Sabatha Catoia Dias

De acordo,

Data: 28/09/2015

Assinatura do Orientador:





## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo *O encontro com a palavra outra no ato de ler: olhares para o livro didático no ensino escolar da leitura* por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Sendo assim, entendi que o objetivo principal deste estudo é compreender a aula de Língua Portuguesa, especialmente nos momentos em que é utilizado o livro didático. Também estou ciente de que, para esse propósito, meu/minha filho/a participará de uma entrevista e de uma reunião de estudo do tema.

Tenho ciência de que os dados gerados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigo científico em revista especializada, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes. Ficou evidente, também, que a participação do/a aluno/a \_\_\_\_\_ é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo, tendo também a liberdade de, a qualquer momento, exigir contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa.

Concordo, voluntariamente, em autorizar a participação de \_\_\_\_\_ neste estudo e entendo que poderei entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, caso necessário.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Fone: ( ) \_\_\_\_\_



## **APÊNDICE Q – Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos participantes de pesquisa**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo com título preliminar *O encontro com a palavra outra no ato de ler: olhares para o livro didático no ensino escolar da leitura* por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Sendo assim, entendi que o objetivo principal deste estudo é compreender a aula de Língua Portuguesa, especialmente nos momentos em que é utilizado o livro didático.

Ficou evidente que a minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo, tendo também a liberdade de, a qualquer momento, exigir contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Nome:

\_\_\_\_\_



## ANEXO A – Autorização da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina



**ESTADO DE SANTA CATARINA**  
SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
DA GRANDE FLORIANÓPOLIS  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
Supervisão de Educação Básica e Profissional

### COMUNICAÇÃO INTERNA

Nº 179 /2014/ SEBP  
DATA: 14/08/2014

DE: Supervisão de Educação Básica e Profissional  
PARA: Escolas Estaduais do Ensino Fundamental de Florianópolis  
ASSUNTO: Autorização - Projeto de Pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Vimos por meio deste, informar que estão autorizadas, as doutorandas Eloara Tomazoni e Sabatha Catola Dias, por essa Gerência a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira”, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental de Florianópolis - SC.

A pesquisa tem por objetivo descrever analiticamente como os professores de Língua Portuguesa das Escolas Estaduais informam trabalhar com o livro didático em suas aulas de produção textual escrita.

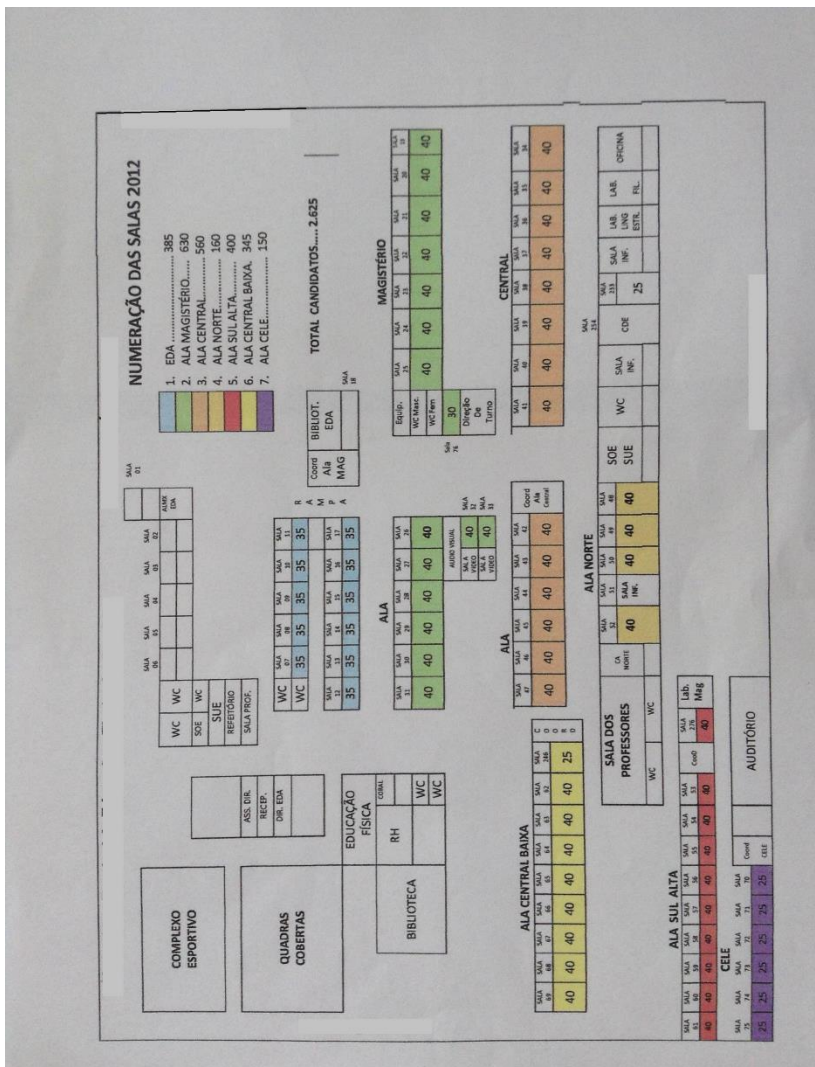
Contamos com sua costumeira colaboração no atendimento a este profissional que irá realizar o trabalho de pesquisa em sua escola.

Atenciosamente,

  
Selma David Lemos  
Supervisora de Educação Básica e Profissional

  
Dagmar Diana Faval Pachter  
Gerente de Educação

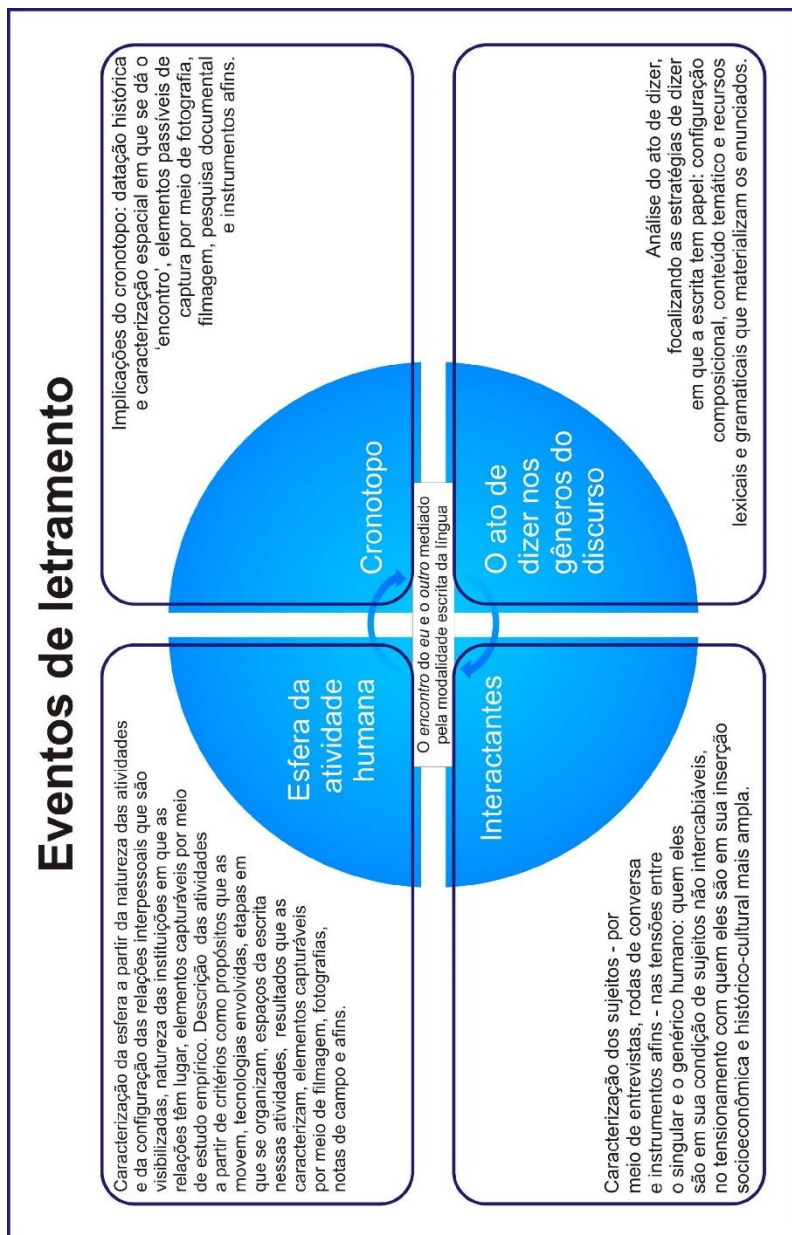




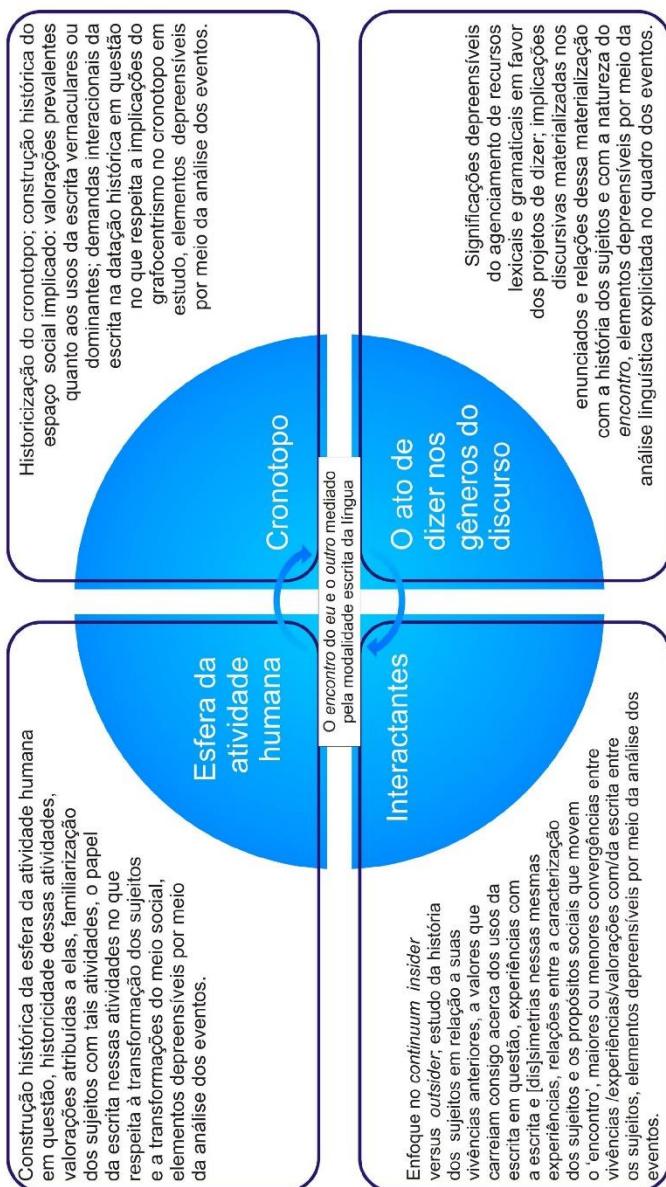




## ANEXO C – Diagrama Integrado



# Práticas de letramento



## ANEXO D – Planejamento anual do sétimo ano para o ano letivo de 2015

ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

### PLANEJAMENTO DE 2015 PLANO DE CURSO

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**  
**CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL**  
**SÉRIE: 7º ano**

**Objetivo(s) do Ensino Fundamental:**

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente de cidadania.

**Objetivo(s) da Disciplina(s):**

Proporcionar condições de aperfeiçoar e ampliar as habilidades necessárias ao domínio da língua e sua função fundamental de instrumento da comunicação oral e escrita.

**1º TRIMESTRE**

**Objetivos Específicos:**

Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas para expressar-se, criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua. Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade. Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/gêneros/situações. Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas. Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar. Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir. Operar no sistema linguístico através do uso/reflexão/uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: estrutura dos verbos e verbos regulares e irregulares. Reconhecer e identificar recursos de linguagem.

**Conteúdos:**

- Variedades do uso da língua
- Estrutura dos verbos: formas nominais
- Verbos regulares e irregulares
- Advérbios
- Gêneros: conto mitológico e de causa
- Pontuação
- Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas.

**2º TRIMESTRE****Objetivos Específicos:**

Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas para expressar-se, criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua.

Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade.

Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/gêneros/situações.

Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.

Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.

Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.

Operar no sistema linguístico através do uso/reflexão/uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: denotação e conotação, frase e oração, sujeito e predicado.

Reconhecer e identificar recursos de linguagem.

**Conteúdos:**

- Preposição
- Denotação e conotação
- Frase e oração
- Sujeito e predicado
- Gêneros textuais: poema, debate
- Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita do g/j
- Produção textual
- Interpretação textual

**3º TRIMESTRE****Objetivos Específicos:**

Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas para expressar-se, criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua. Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade. Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/gêneros/situações.

Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.

Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.

Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.

Operar no sistema linguístico através do uso/ reflexão/ uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: acentuação, apostro e vocativo, uso da vírgula e antônimos.

Reconhecer e identificar recursos de linguagem.

**Conteúdos:**

- Acentuação (ditongo aberto e hiato)
- Sinônimos e antônimos
- Gêneros: notícia, entrevista
- Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita, principalmente os parônimos
- Produção textual
- Interpretação textual

**OBS: A revisão das classes gramaticais será trabalhada durante todo o ano letivo, acompanhando os demais conteúdos.**

### **Estratégias e recursos referentes aos três trimestres do ano letivo de 2013:**

A correção de exercícios de ortografia deverá ser feita, necessariamente, por escrito, no quadro negro.

Transformar a consulta ao dicionário numa atividade corriqueira e frequente.

Desenvolver trabalhos de pesquisa utilizando recortes de jornais, revistas, folhetos e panfletos.

Fazer com que os alunos a levantem hipóteses e cheguem a determinadas conclusões que levem a orientações genéricas grafarem as palavras (trabalho com classe de palavras).

Incentivar a pesquisa em grupo, trabalhando inclusive com professores de outras disciplinas.

Promover o debate, discussão nos grupos, a fim de que o trabalho coletivo tire o aluno do individualismo.

Proporcionar variadas técnicas de trabalho em grupo, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos.

Dar ao aluno independência e autonomia na formação dos agrupamentos e na busca de informações, planejando etapas, ordenando os assuntos e controlando o desenrolar do trabalho em relação ao cronograma.

Promover a exposição e divulgação dos resultados.

Estabelecer um objetivo para a leitura, segundo o enfoque desejado, observando a temática e o gênero a que pertence o texto.

Deixar bem esclarecido o vocabulário empregado nos textos, produzindo um glossário.

Solicitar atividades de resumo, síntese ou retextualização.

Utilizar no processo criativo, outras linguagens, como: desenho, pintura, colagens...

Lançar desafios constantes aos alunos no sentido de fazê-los perceber a intrínseca relação sintático-semântica existente entre uma forma escolhida.

### **Avaliação referente aos três trimestres do ano letivo de 2013:**

O que será avaliado:

- Habilidade em leitura e interpretação.
- Habilidade em produção oral e escrita, de acordo com as variedades linguísticas.

Como será avaliado:

Será feita a avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita, utilizando-se as estratégias e recursos acima descritos.

- Através de testes orais e escritos.
- Interesse e participação nas atividades propostas.
- Através de produções textuais.

**OBS: Deverão ser feitas, no mínimo, 03 (três) avaliações durante o trimestre.**

---

### **Bibliografia:**

ANDALÓ, Adriane – *Didática de Língua Portuguesa para o ensino fundamental; alfabetização, letramento, produção de texto* (editora FTD S.A.).

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha & MARCHEZI, Vera. *Tudo é Linguagem*. 7a série. São Paulo: Ática, 2007.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza. *Português: Linguagens*. 7a. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO *Projeto Político Pedagógico*

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI. C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999

MAIA, João Domingues Maia – *Gramática* (editora ática)

Olimpíada de Língua Portuguesa – Caderno do professor – Orientação para produção de textos; *Poetas da escola*, 2008.

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA** – Ensino Fundamental, 1998





## ANEXO E – Planejamento anual do nono ano para o ano letivo de 2015

ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

### PLANEJAMENTO DE 2015 PLANO DE CURSO

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÉRIE: 9º ano**

**Objetivo(s) do Ensino Fundamental:**

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente de cidadania.

**Objetivo(s) da Disciplina(s):**

Proporcionar condições de aperfeiçoar e ampliar as habilidades necessárias ao domínio da língua e sua função fundamental de instrumento da comunicação oral e escrita.

**1º TRIMESTRE**

**Objetivos Específicos:**

Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade.

Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/ gêneros/ situações.

Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.

Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.

Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.

Operar no sistema linguístico através do uso/ reflexão/ uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: denotação e conotação, crase, acentuação gráfica e pontuação, estrutura e formação de palavras,

Reconhecer e identificar recursos de linguagem.

**Conteúdos:**

- Revisão: período simples (análise sintática)
- Revisão: período composto por coordenação e subordinação
- Orações subordinadas substantivas
- Gêneros: notícias e reportagens, crônicas e editoriais
- Interpretação de produção de textos
- Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas

**2º TRIMESTRE****Objetivos Específicos:**

Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade.

Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/gêneros/situações.

Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.

Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.

Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.

Operar no sistema linguístico através do uso/ reflexão/ uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca da análise sintática.

**Conteúdos:**

- Denotação e conotação
- Recursos de linguagem: metáfora, metonímia, ironia e hipérbole
- Estrutura e formação de palavras
- Plural dos substantivos compostos
- Gênero: poema, paródia, conto
- Pronome relativo
- Orações subordinadas adjetivas
- Orações subordinadas adverbiais
- Pontuação
- Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas

### **3º TRIMESTRE**

#### **Objetivos Específicos:**

Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas, para expressar-se criticamente de forma oral e escrita com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua.

Proporcionar condições de aperfeiçoar e ampliar as habilidades necessárias ao domínio da língua e sua função fundamental de instrumento da comunicação oral e escrita.

Desenvolver atividades que estimulem o gosto pelo uso da textualidade.

Usar a intertextualidade para desenvolver o letramento, relacionando textos/gêneros/situações.

Utilizar leituras de paradidáticos como fonte geradora de produções orais e escritas.

Desenvolver com fluência as habilidades do ler, falar, ouvir, escrever, interpretar.

Reconhecer as várias funções que a escrita pode ter: informar, entreter, convencer, definir, seduzir.

Operar no sistema linguístico através do uso/ reflexão/ uso, desenvolvendo a habilidade de construção de seu conhecimento gramatical acerca dos seguintes conteúdos: concordância nominal e verbal e regência verbal e nominal.

#### **Conteúdos:**

- Concordância do verbo **ser**
- Concordância verbal e nominal
- Acentuação gráfica e reforma ortográfica
- Crase
- Regência verbal e nominal
- Leitura de paradidáticos (Clássicos adaptados), priorizando os brasileiros.
- Gêneros: artigo de opinião (texto dissertativo-argumentativo)

#### **Estratégias e Recursos referentes aos três trimestres do ano letivo de 2015:**

A correção de exercícios de ortografia deverá ser feita, necessariamente, por escrito, no quadro negro.

Transformar a consulta ao dicionário numa atividade corriqueira e frequente. Desenvolver trabalhos de pesquisa utilizando recortes de jornais, revistas, folhetos e panfletos.

Fazer com que os alunos a levantem hipóteses e cheguem a determinadas conclusões que levem a orientações genéricas ao grafarem as palavras (trabalho com classe de palavras).

Incentivar a pesquisa em grupo, trabalhando inclusive com professores de outras disciplinas.

Promover o debate, discussão nos grupos, a fim de que o trabalho coletivo tire o aluno do individualismo.

Proporcionar variadas técnicas de trabalho em grupo, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos.

Dar ao aluno independência e autonomia na formação dos agrupamentos e na busca de informações, planejando etapas, ordenando os assuntos e controlando o desenrolar do trabalho em relação ao cronograma.

Promover a exposição e divulgação dos resultados.

Estabelecer um objetivo para a leitura, segundo o enfoque desejado, observando a temática e o gênero a que pertence o texto.

Deixar bem esclarecido o vocabulário empregado nos textos, produzindo um glossário.

Solicitar atividades de resumo, síntese ou retextualização.

Utilizar no processo criativo, outras linguagens, como: desenho, pintura, colagens...

Lançar desafios constantes aos alunos no sentido de fazê-los perceber a intrínseca relação sintático-semântica existente entre uma forma escolhida.

#### **Avaliação referente aos três trimestres do ano letivo de 2015:**

O que será avaliado:

- Habilidade em leitura e interpretação.
- Habilidade em produção oral e escrita, de acordo com as variedades linguísticas.

Como será avaliado:

Será feita a avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita, utilizando-se as estratégias e recursos acima descritos.

- Através de testes orais e escritos.
- Interesse e participação nas atividades propostas.
- Através de produções textuais.

**OBS: Deverão ser feitas, no mínimo, 03 (três) avaliações durante o trimestre.**

#### **Bibliografia:**

ANDALÓ, Adriane – *Didática de Língua Portuguesa para o ensino fundamental; alfabetização, letramento, produção de texto* (editora FTD S.A.).

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha & MARCHEZI, Vera. ***Tudo é Linguagem***. 8a série. São Paulo: Ática, 2007.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza. ***Português: Linguagens***. 8a. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. ***Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho***. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ***Projeto Político Pedagógico***

LIBÂNEO, J.C. ***Didática***. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI. C.C. ***Avaliação da aprendizagem escolar***. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999

MAIA, João Domingues Maia – ***Gramática*** (editora ática)

Olimpíada de Língua Portuguesa – Caderno do professor – Orientação para produção de textos; ***Poetas da escola***, 2008.

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA** – Ensino Fundamental, 1998

LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO 9º

ANO CASSIA LESLIE GARCIA DE SOUZA, MARCIA PAGANINI CAVÉQUIA. Editora Saraiva, 7ª Edição, 2010



## ANEXO F – Planejamento anual do sétimo ano respectivo ao ano letivo de 2006

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIE: 6ª <b>PLANO DE CURSO – 2006</b>		
Objetivo(s) do Ensino Fundamental	Objetivo(s) da Série	Objetivo(s) das Disciplinas
Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente de cidadania.	<p>Oportunizar ao aluno o crescimento em ambiente sadio e seguro, proporcionando-lhe condições para o seu desenvolvimento físico e intelectual.</p> <p>Proporcionar ao aluno condição de tomar-se cidadão consciente, crítico e capaz de cumprir suas obrigações e defender seus direitos.</p>	Proporcionar condições de aperfeiçoar e ampliar as habilidades necessárias ao domínio da língua e sua função fundamental de instrumento de comunicação oral e escrita.

Objetivos Específicos	Conteúdo	Cronologia	Estratégias e Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir frase e oração.</li> <li>- Reconhecer na oração sujeito e seus complementos.</li> <li>- Empregar os sinais de pontuação.</li> <li>- Identificar parágrafos no texto.</li> <li>- Reconhecer artigos.</li> <li>- Distinguir e utilizar a acentuação nas palavras.</li> <li>- Classificar os numerais.</li> <li>- Reconhecer os adjetivos e as locuções adjetivas.</li> <li>- Identificar e utilizar os pronomes interrogativos.</li> </ul>	1. Frase — oração — período. 2. Sujeito e predicado. 3. Acentuação. 4. Parágrfo. 5. Pontuação. 6. Artigo 7. Pronome 8. Acentuação: monossílabos 9. Numerais. 10. Adjetivos 11. Locução Adjetiva 12. Pronomes classificação 13. Ortografia: sinais	1º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e giz</li> <li>- Livro didático</li> <li>- Dicionário</li> <li>- Exercícios orais e escritos</li> <li>- Debates</li> <li>- Dramatização</li> <li>- Seminário de leitura</li> <li>- Pesquisas</li> <li>- Elaboração de projetos</li> <li>- Jornal, revista, internet</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Dinâmicas de grupos</li> <li>- Leitura e análise de textos</li> <li>- Som</li> <li>- Áudio Visual</li> </ul>	Avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita.



Objetivos Específicos	Conteúdo	Cronologia	Estratégias e Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar os tipos de predicado.</li> <li>- Reconhecer a sílaba tônica nos vocábulos.</li> <li>- Empregar o plural dos substantivos compostos.</li> <li>- Distinguir e utilizar corretamente o modo subjuntivo e indicativo.</li> <li>- Empregar a vírgula nas orações.</li> <li>- Classificar os advérbios.</li> <li>- Empregar corretamente a letra X.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Predicado</li> <li>2. Ortografia: Sílabas tônicas</li> <li>3. Plural dos substantivos compostos</li> <li>4. Modo Subjuntivo</li> <li>5. Acentuação: ditongo/hiato</li> <li>6. Modo Indicativo</li> <li>7. Pontuação: o emprego da vírgula</li> <li>8. Advérbio - locução</li> <li>9. Ortografia: Sons da letra X</li> </ol>	2º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e giz</li> <li>- Livro didático</li> <li>- Dicionário</li> <li>- Exercícios orais e escritos</li> <li>- Debates</li> <li>- Dramatização</li> <li>- Seminário de leitura</li> <li>- Pesquisas</li> <li>- Elaboração de projetos</li> <li>- Jornal, revista, internet</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Dinâmicas de grupos</li> <li>- Leitura e análise de textos</li> <li>- Som</li> <li>- Audio Visual</li> </ul>	Avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita.

Objetivos Específicos	Conteúdo	Cronologia	Estratégias e Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar os gêneros dos substantivos,</li> <li>- Acentuar corretamente as palavras.</li> <li>- Empregar corretamente as preposições,</li> <li>- Utilizar dentro da norma padrão os porquês.</li> <li>- Identificar e trabalhar com as conjunções.</li> <li>- Empregar a vírgula nas orações.</li> <li>- Identificar as interjeições</li> <li>- Reconhecer os pronomes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Substantivo: gênero</li> <li>2. Acentuação: paroxítonas, proparoxítonas</li> <li>3. Preposição</li> <li>4. O uso dos porquês</li> <li>5. Conjunção</li> <li>6. O uso da vírgula</li> <li>7. Interjeição</li> </ol>	3º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e giz</li> <li>- Livro didático</li> <li>- Dicionário</li> <li>- Exercícios orais e escritos</li> <li>- Debates</li> <li>- Dramatização</li> <li>- Seminário de leitura</li> <li>- Pesquisas</li> <li>- Elaboração de projetos</li> <li>- Jornal, revista, Internet</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Dinâmicas de grupos</li> <li>- Leitura e análise de textos</li> <li>- Som</li> <li>- Audio Visual</li> </ul>	Avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita.
<p><b>Produção Textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver a <b>habilidade da leitura e da produção textual</b> para a formação do leitor crítico na leitura das várias visões de mundo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrição</li> <li>2. Narração</li> <li>3. Poesia: poesia</li> <li>4. Carta</li> <li>5. Notícia</li> <li>6. Texto informativo e literário</li> <li>7. Histórias em quadrinhos</li> <li>8. Taboias</li> <li>9. Diálogo</li> <li>11. elaboração de projetos</li> </ol>	Todo o ano letivo		

## ANEXO G – Planejamento anual do nono ano respectivo ao ano letivo de 2006

<div> <div> DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIE: 8ª </div> <div> PLANO DE CURSO – 2006 </div> <div> nós em situações desafiadoras lá. </div> </div>		
Objetivo(s) do Ensino Fundamental	Objetivo(s) da Série	Objetivo(s) das Disciplinas
<p>Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente de cidadania.</p>	<p>Oportunizar ao aluno o crescimento em ambiente sadio e seguro, proporcionando-lhe condições para o seu desenvolvimento físico e intelectual.</p> <p>Proporcionar ao aluno condições de tornar-se cidadão consciente, crítico e capaz de cumprir suas obrigações e defender seus direitos.</p>	<p>Proporcionar condições de aperfeiçoar e ampliar as habilidades necessárias ao domínio da língua e sua função fundamental de instrumento da comunicação oral e escrita.</p>

Objetivos Específicos	Conteúdo	Cronologia	Estratégias e Recursos	Avaliação
<p>Conhecer, diferenciar e empregar os elementos morfológicos que compõem as palavras da Língua Portuguesa e de seus processos de formação das palavras.</p> <p>Observar e pôr em uso os aspectos desenvolvidos, estilísticos e semânticos relacionados à estrutura e formação das palavras, bem como ao princípio da concordância.</p> <p>Reconhecer e identificar período simples e composto.</p> <p>Reconhecer e empregar valores semânticos, estéticos de coesão e coerência do período composto das orações coordenadas.</p>	<p><u>Gramática</u></p> <p>1. Estrutura das palavras</p> <p>2. Formação das palavras</p> <p>3. Período Simples</p> <p>4. Período Composto</p> <p>5. Orações Coordenadas Simplicas e assindéticas</p> <p>6. Análise sintática</p> <p>7. Regência Nominal e verbal</p> <p>8. Recursos de linguagem</p> <p>09. Ortografia</p> <p>10. Conjunções subordinativas</p> <p>11. Oração subordinada -adverbial</p> <p>-adjetiva</p> <p>-substantiva</p> <p>12. Concordância verbal e nominal</p>	<p>MARÇO</p> <p>a</p> <p>DEZEMBRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação pelo professor</li> <li>- Quadro e giz</li> <li>- Aulas dialogadas</li> <li>- Leitura e análise de textos</li> <li>- Pesquisa em jornais, revistas, textos de propaganda</li> <li>- Livro – texto</li> <li>- Dicionário</li> <li>- Exercícios estruturais</li> <li>- Debate</li> <li>- CD</li> </ul>	<p>Avaliação diagnóstica a partir de análise do desempenho do aluno em atividades de oralidade e de escrita.</p> <p>Valorização do processo da escrita e não apenas os resultados</p>

Objetivos Específicos	Conteúdo	Cronologia	Estratégias e Recursos	Avaliação
<p>Tornar o aluno pessoa capaz de usar a linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia a escrita como um dos instrumentos de comunicação.</p>	<p><b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>  <b>1.</b> Textos informativos e literários  <b>2.</b> Produção de jornal ou revista  <b>3.</b> Dissertação  <b>4.</b> O texto narrativo  <b>5.</b> Poema  <b>6.</b> Reportagem  <b>7.</b> Artigo de opinião  <b>8.</b> Diálogo  <b>9.</b> Crônica</p>	<p>MARCO a DEZEMBRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos informativos</li> <li>- Textos Literários</li> <li>- Revista</li> <li>- Jornal</li> <li>- CD</li> <li>- Quadro - Giz</li> <li>- Aula expositiva dialogada</li> <li>- Livro Texto</li> <li>- Caderno</li> <li>- Debates</li> </ul>	<p>A avaliação será através da observação constante da forma de expressão oral e escrita do aluno, da sua participação nas atividades, criatividade e do seu interesse.</p> <p>Escrever textos coerentes e coesos procurando garantir a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto.</p>